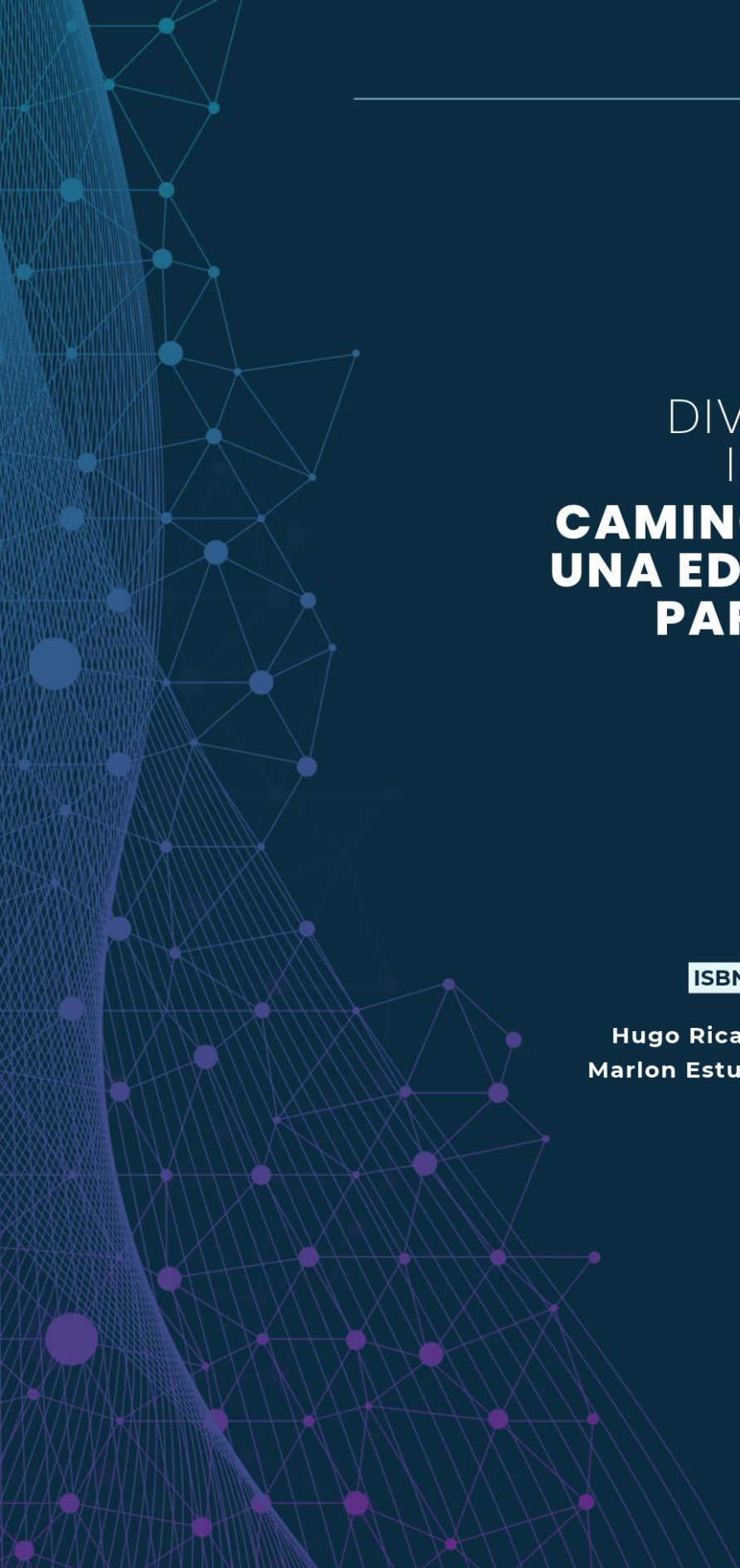


GRUPO BLR

DIVERSIDAD E INCLUSIÓN: CAMINOS HACIA UNA EDUCACIÓN PARA TODOS

ISBN: 978-9907-802-54-2

Hugo Ricardo Caicedo Ibáñez
Marlon Estuardo Carrión Macas

2026

DIVERSIDAD E INCLUSIÓN: CAMINOS HACIA UNA EDUCACIÓN PARA TODOS

Hugo Ricardo Caicedo Ibáñez

Marlon Estuardo Carrión Macas

AUTORES:

UTMACH

Este libro ha sido debidamente examinado y valorado en la modalidad doble par ciego con fin de garantizar la calidad científica.

©Grupo Editorial BLR
Universidad Técnica de Machala
Riobamba – Ecuador
Correo: publicaciones@grupoblr.com
https://grupoblr.com/libros-investigo
REPOSITORIO



Caicedo, H., Carrión, M.. (2026) Diversidad e inclusión:

caminos hacia una educación para todos. Grupo Editorial BLR.

© Hugo Ricardo Caicedo Ibáñez
Marlon Estuardo Carrión Macas

Diversidad e inclusión: caminos hacia una educación para todos.

ISBN: 978-9907-802-54-2

El copyright promueve la libertad de expresión, protege la diversidad de ideas y conocimiento, además apoya la libre expresión. Se prohíbe de manera rigurosa la producción o el almacenamiento de esta publicación, ya sea en su totalidad o en parte, está estrictamente prohibido por ley, incluyendo el diseño de la portada, así como su difusión a través de cualquiera de sus medios, ya sean electrónicos, mecánicos, ópticos, de grabación o incluso de fotocopia, sin permiso de los propietarios de los derechos de autor.

FILIACIÓN DEL AUTOR

Hugo Ricardo Caicedo Ibáñez
Universidad Técnica de Machala
Correo Electrónico: hcaicedo@utmachala.edu.ec
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4923-824X

Marlon Estuardo Carrión Macas
Universidad Técnica de Machala
Correo Electrónico: mecarrion@utmachala.edu.ec
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3242-8955

PRÓLOGO

Este libro se inscribe en un marco de reflexión crítica sobre los procesos de inclusión y diversidad en el ámbito educativo, entendidos no como discursos abstractos, sino como realidades que atraviesan las prácticas pedagógicas, institucionales y socioculturales de las escuelas y universidades. Su construcción teórica y experiencial parte del reconocimiento de que la educación contemporánea enfrenta el desafío de superar estructuras históricas de normalización y homogeneización que han generado barreras para la participación plena de muchos estudiantes. Desde esta perspectiva, el texto propone una lectura que articula análisis conceptual, revisión de marcos normativos y recuperación de experiencias situadas, con el propósito de contribuir a la construcción de una educación más equitativa y humanamente sostenible.

El desarrollo de los capítulos pone en cuestión las concepciones tradicionales de "normalidad" que han configurado la cultura escolar y que, en múltiples ocasiones, continúan reproduciendo prácticas capacitistas, asistencialistas o compensatorias. A través de un enfoque crítico y reflexivo, la obra examina cómo estas lógicas inciden en la organización de las instituciones, en las expectativas docentes y en los procesos de enseñanza-aprendizaje, evidenciando que la exclusión no se origina únicamente en las características individuales del estudiante, sino en la interacción entre la persona y un sistema educativo que no siempre reconoce la diversidad como un valor pedagógico y social. Así, el libro invita a comprender la inclusión como un proceso de

transformación estructural y ética, más allá de la mera integración física o administrativa.

Asimismo, el texto dialoga con los principales referentes internacionales y nacionales vinculados a la educación inclusiva, situando sus aportes en relación con la realidad latinoamericana y, de manera particular, con el contexto ecuatoriano. Este anclaje territorial permite analizar tensiones, avances y desafíos en la implementación de políticas y prácticas orientadas al respeto de la alteridad, los derechos humanos y la participación de todos los actores educativos. Desde este horizonte, la diversidad es asumida no como un factor deficitario o problemático, sino como una dimensión constitutiva de la vida escolar, que exige respuestas pedagógicas flexibles, contextualizadas y éticamente responsables.

En consecuencia, este libro se proyecta como un aporte académico destinado a docentes en formación y en ejercicio, investigadores, gestores educativos y profesionales vinculados al campo de la educación. Más que ofrecer recetas metodológicas, propone un marco de análisis que favorece la problematización de las prácticas y la construcción de miradas críticas frente a los procesos de inclusión. Al mismo tiempo, constituye una invitación a seguir pensando y actuando desde la corresponsabilidad, la sensibilidad social y el compromiso académico, con la convicción de que una educación con menos barreras no solo amplía oportunidades, sino que fortalece los principios de justicia, dignidad y humanidad que deben sustentar toda práctica educativa.

OBJETIVO GENERAL DEL LIBRO

Contribuir a la construcción de una educación más humana, justa e inclusiva, promoviendo la reflexión crítica sobre las prácticas, creencias y estructuras que reproducen la exclusión en los espacios educativos, y ofreciendo miradas, experiencias y herramientas que permitan reconocer la diversidad como un valor ético, pedagógico y social, favoreciendo la participación, el respeto y la dignidad de todos los actores educativos.

ESTRUCTURA DEL LIBRO

Capítulo I: La diversidad en el contexto educativo

Capítulo II: Capacitismo y diversidad: las barreras en la inclusión

Capítulo III: Inclusión, alteridad y respuesta educativa en el aula

Capítulo IV: Convivencia e inclusión: el reto de la escuela para todos

Capítulo V: Experiencias de la diversidad en las aulas (relatos)

CARACTERÍSTICAS PEDAGÓGICAS DEL LIBRO

- Integra teoría y experiencia desde la sensibilidad, reconocimientos derechos, historia y dignidad.
- No se limita a describir la inclusión, sino que cuestiona sus discursos, contradicciones y tensiones reales dentro de la escuela.

- Conecta fundamentos conceptuales con escenarios cotidianos del aula, permitiendo comprender la inclusión desde la realidad educativa.

- Favorece el dialogo interdisciplinario y formativo entre docentes, estudiantes universitarios, profesionales educativos y comunidades.

- Invita a transformar la escuela desde la ética y la sensibilidad, más que ofrecer recetas metodológicas, trata de proponer horizontes pedagógicos.

INDICE

PRÓLOGO ..... **i**

OBJETIVO GENERAL DEL LIBRO ..... **iii**

ESTRUCTURA DEL LIBRO ..... **iii**

CARACTERÍSTICAS PEDAGÓGICAS DEL LIBRO ..... **iii**

INTRODUCCION ..... **ix**

1.1 OBJETIVOS DE APRENDIZAJE ..... **xi**

1.1.1 Objetivo General xi

2.1.1 Objetivos Específicos xi

INDICE DE FIGURAS ix

CAPÍTULO I 13

1. LA DIVERSIDAD EN EL CONTEXTO EDUCATIVO 13

1.1. El "Niño Normal" en la escuela común 13

1.2. La escuela y la infancia (Una Mirada A Través De Sus Tiempos) 18

1.3. Desde las políticas hacia las practicas, el abordaje de la diversidad 22

1.3.1 Actividad 1 33

1.3.2 Actividad 2 34

CONCLUSIÓN **36**

GLOSARIO **37**

CAPÍTULO II **39**

2. CAPACITISMO Y DIVERSIDAD (LAS BARRERAS EN LA INCLUSIÓN) **39**

2.1 Objetivo General 40

2.2 Objetivos específicos 40

2.3 Capacitismo y la revelación de la estigmatización 41

2.4 "Porno inspiracional" estereotipos de la discapacidad 46

2.5 Homogenización de las aulas vs diversidad 48

2.6 Las barreras educativas en la escuela 53
2.7 Identificando los muros (barreras) en la escuela 58
2.8 Muros arquitectonicos o infraestructura 59
2.8.1 Actividad 1 60
2.9 Muros o barreras culturales 62
2.9.1 Actividad 2: 66
2.10 Muros o barreras en la comunicación 67
2.10.1 Actividad 3 70
2.11 Muros y barreras para el aprendizaje 71
2.11.1 Actividad 4 75
2.12 CONCLUSIÓN 76
2.13 GLOSARIO 77
CAPÍTULO III 79
3 INCLUSIÓN, ALTERIDAD Y RESPUESTA EDUCATIVA EN EL AULA 79
3.1 Objetivos 80
3.1.1 Objetivo general 80
3.1.2 Objetivos específicos 80
3.2 La inclusión y la escuela inclusiva, existir dentro de los espacios 81
3.3 Políticas inclusivas en la escuela 85
3.4 Prácticas inclusivas 88
3.5 Cultura inclusiva 90
3.5.1 Actividad 1 92
3.6 Alteridad 92
3.7 La respuesta educativa a la diversidad dentro del aula 95
3.8 Adaptaciones curriculares 96
3.9 Tipos de adaptaciones curriculares 98
3.10 Elaboración de las adaptaciones curriculares (sugerencias). ... 104

3.10.1 Actividad 2 107
3.11 El diseño univesal para el aprenidzaje 109
3.12 Principios del dua, una respuesta diversa..... 111
3.12.1 Actividad 3 113
3.13 CONCLUSIÓN 115
3.14 GLOSARIO 116
CAPÍTULO IV 118
4 CONVIVENCIA E INCLUSIÓN, EL RETO DE LA ESCUELA PARA TODOS (LA CONVIVENCIA EN LAS AULAS) 118
4.1 OBJETIVOS 119
4.1.1 Objetivo general 119
4.1.2 Objetivos específicos 119
4.2 La diversidad y el enriquecimiento del aprendizaje colectivo . 120
4.3 Estrategias inclusivas para promover relaciones respetuosas y colaborativas 124
4.4 Normas de convivencia construidas con los estudiantes..... 128
4.4.1 Actividad 1 132
4.5 CONCLUSIÓN 134
4.6 GLOSARIO 135
CAPÍTULO V 137
5 EXPERIENCIAS DE LA DIVERSIDAD EN LAS AULAS (RELATOS) 137
5.1 OBJETIVOS 138
5.1.1 Objetivo general 138
5.1.2 Objetivos específicos 138
5.2 La diversidad, ¿un encuentro con las singularidades de todos? 139
5.3 La familia y la inclusión educativa ¿no están vinculados? 142
REFERENCIAS 146

ANEXOS 157

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Una misma prueba para todos..... 75

INTRODUCCIÓN

La reflexión que aquí se desarrolla invita a comprender la escuela como un espacio donde convergen múltiples formas de ser, sentir y aprender, y donde la diversidad no es una excepción que debe ser atendida, sino una condición constitutiva de la experiencia humana. Se cuestionan las nociones de normalidad que históricamente han orientado las prácticas educativas y que, en muchos casos, han limitado la participación plena de quienes no se ajustan a los modelos esperados de rendimiento, conducta o aprendizaje. Desde una perspectiva ética y pedagógica, se propone reconocer que cada estudiante llega al aula con una historia, un contexto cultural y una identidad que merece ser escuchada y valorada, no solo desde el discurso, sino desde las decisiones concretas que configuran la vida escolar.

Este enfoque invita a pensar la inclusión más allá de los ajustes formales o de las acciones compensatorias, para comprenderla como una forma de relación con el otro, sustentada en el respeto, la sensibilidad y la apertura a la diferencia. Asumir la diversidad como riqueza implica revisar las creencias, las prácticas y los significados que sostienen la cultura escolar, así como interrogar las desigualdades y barreras que aún persisten en ella. Más que ofrecer soluciones cerradas, este texto busca abrir un horizonte de reflexión y compromiso docente, orientado a construir experiencias educativas que dignifiquen la singularidad de cada sujeto y promuevan una convivencia más humana, justa y transformadora.

En este sentido, se reconoce que educar no consiste únicamente en transmitir contenidos o evaluar desempeños, sino en acompañar procesos vitales que atraviesan emociones, fragilidades, sueños y búsquedas personales. Comprender la diversidad desde esta mirada supone asumir que la escuela también aprende de quienes la habitan, que se transforma con sus historias y que se fortalece cuando abre espacios de diálogo, empatía y reconocimiento mutuo. Desde esta perspectiva, la tarea pedagógica adquiere un sentido profundamente humano: crear condiciones donde cada estudiante pueda sentirse parte, construir su voz y habitar el aula con dignidad.

1.1 OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

1.1.1 Objetivo General

Promover una comprensión crítica y humanizada de la diversidad en el contexto educativo, invitando a reconocer las historias, identidades y formas únicas de aprender de cada estudiante, para avanzar hacia una escuela que no uniforma ni excluye, sino que acoge, dignifica y transforma sus prácticas en favor de la participación y el bienestar de todos.

2.1.1 Objetivos Específicos

- Reflexionar sobre las nociones de normalidad presentes en la escuela y su impacto en la participación y el desarrollo de los estudiantes.

- Examinar las prácticas y creencias pedagógicas que han contribuido a la homogeneización educativa y a la invisibilización de la diferencia.

- Reconocer la diversidad como una condición humana esencial, valorando las trayectorias personales, culturales y emocionales que cada estudiante lleva al aula.

- Analizar las barreras pedagógicas, culturales y relacionales que persisten en los contextos escolares, con el fin de avanzar hacia entornos educativos más justos e inclusivos.

CAPÍTULO I

1. LA DIVERSIDAD EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

El capítulo I reflexiona sobre cómo la escuela ha sido construida históricamente bajo la idea de "normalidad", esperando que todos los estudiantes aprendan y actúen de la misma manera. Desde una mirada crítica y sensible, muestra que esta homogeneización deja fuera historias, ritmos, culturas y formas diversas de aprender. El texto invita a comprender que la inclusión no consiste solo en permitir el acceso o crear apoyos temporales, sino en transformar la escuela para que pueda aprender de todos y no solo enseñar a todos por igual.

Asimismo, el capítulo evidencia la distancia entre los discursos inclusivos y la realidad cotidiana del aula, donde aún persisten barreras pedagógicas, culturales y actitudinales que limitan la participación de muchos estudiantes. Desde una posición ética y humana, propone mirar menos el "déficit individual" y más las condiciones del entorno escolar, recordando que incluir significa reconocer al otro, escuchar su historia y construir espacios donde cada niño y niña pueda sentirse parte, aprender y ser valorado en su singularidad.

1.1. El "Niño Normal" en la escuela común

En la actualidad, nos encontramos en sociedad que nos presiona a encajar dentro de un cubo (metafóricamente escribiendo) en donde cumplir con ciertas normas o características específicas que se establecen dentro de un sistema paradigmático que se debe cumplir por todos los ciudadanos; donde no cabe pensar, verse, sentir, comunicarse

de manera diferente; y cuando eso ocurre, o a alguien tiene la necesidad de hacerlo, se sale de lo esperado, de lo que la sociedad demanda.

Desde los primeros años de vida escolar es importante analizar y revisar ¿en un solo niño, cuantos realmente envían los padres a la escuela?, pues bien, al momento de realizar una revisión profunda podemos responder que aproximadamente como mínimo son tres niños los que son enviados, haciendo una reflexión podeos encontrar al "niño que tiene muchas ilusiones y esperanzas de lo que espera de su escuela" al "niño que los padres esperan que sea un alumno destacado en la escuela" y por ultimo "al niño que espera la maestra que sea dentro del aula, disciplinado y aplicado "; estos niños deben encajar en las aspiraciones de cada actor educativo, ya que en el caso de que no sea así, estaríamos frente a un niño que no encaja dentro de la "normalidad" y que tiene ciertas dificultades que deben ser atendidas tanto en casa y escuela.

A finales del siglo XI y principios del siglo XX desde la corriente positivista un sistema de educación basado en la imposición de un modelo que permita establecer las características específicas de los niños que iban a las escuelas, tratando de fortalecer aspectos importantes que ayuden al desarrollo de la sociedad y cumplan con las necesidades de esta; lo que se podía observar dentro de la aplicación de pruebas estandarizadas como los test de Binet, la distribución de los estudiantes en las aulas, para que no puedan salirse del parámetro "común". Muchas de las veces la escuela sin darse cuenta continúa funcionando a través de esa tradición normalizadora en tanto generadora de improntas modeladoras necesarias para el disciplinamiento social, formó al

maestro bajo un enfoque socializador poco permeable a las diferencias. (Zaccagnini, 2003).

La normalidad dentro de los diferentes contextos sueles ser mínimamente (cuando todo está ajustado) hasta máximamente discriminatoria; en el caso de la escuela las inconsistencias de las respuestas esperadas por el docente por parte de los alumnos, la forma hasta de jugar y los juegos que realizan los alumnos siguiendo una línea estereotipa del género establece un conexión entre lo que significa ser "un niño o un alumno normal y feliz" por qué la necesidad imperante de vincular la felicidad con la normalidad; es que aquí mientras el niño se ajuste a lo que se espera de él, entonces es feliz y os que lo rodean igual.

Esta concepción de saber quién es normal y quien no lo es puede ser concebido como una construcción netamente social y antropológica en el medio en donde se desenvuelven los ciudadanos de una comunidad, y que están sujetos a características políticas y tradicionales (culturales) que determinan la persona que tiene posee todas las características de alguien normal y de alguien que no es "tan normal".

Los entornos escolares también presentan su clasificaciones normalidad, debido a que, dentro de su comunidad surgen diferentes características en los estudiantes que van encasillándolos dentro de los cubos a los que me refería al principio, por ejemplo, es moral que existan estudiantes indisciplinados, es normal que existan estudiantes con bajas calificaciones, es normal que dentro de un aula existan estudiantes con discapacidad, es normal que existan estudiantes en los cuales sus padres estén divorciados, en fin, un sin número de característica clasificatorias

para que los estudiantes pertenezcan a grupos pequeños para que puedan acercarse a la normalidad que espera la escuela, generando así, aunque muchas de las veces inconscientemente las desigualdades. Para Cobeñas (2021)

las discusiones no son necesarias solamente en el plano académico, sino que deben permear las prácticas escolares y permitir problematizar los destinos institucionales asignados a dicho alumnado, ya que nuestro sistema educativo está obligado por ley a transformarse para educar a todos. Tomando como referencia a aquello, nuestro sistema educativo no se está transformado, hace ajustes pretendiendo incluir, sin embargo, lo que hace es que unidireccionalmente generar estrategias para que los que no se ajustan a lo esperado se acerquen lo más posible a lo normal, como un ejemplo breve, mantener ocupado al niño con autismo para que el aula parezca normal (lo que espera de las aulas de una escuela regular).

Estas realidades no solo son dentro del contexto escolar, lastimosamente como sociedad cada día estamos más fraccionados, metafóricamente nos parecemos a un objeto de frágil cristal que se partido y tratamos de unir las partes que más similitud tengan, y con eso nos estamos convirtiendo en seres menos solidarios, ya no prima la convivencia de las diferencias sino de las similitudes.

Como lo señala García (2022) se establecen códigos culturales inscritos en rutinas y comportamientos sobre lo que se ha de considerar normal y razonable; es decir que la sociedad y la escuela son los encargados de calificar a los que son aparentemente normales; ellos son los que

establecen los criterios que califican a lo normal como lo esperado; olvidándose de la esencia de la justicia que todos tienen en el entorno educativo, poder aprender.

Querer buscar la igualdad en los estudiantes (dese el sentido de que todos se parezcan y hagan lo mismo) es hasta violento, ya que, destruye la belleza de los distinto, de lo diverso, de lo diferente, de lo único, de lo singular; generando una exclusión a veces hasta romantizada en la cual, se toma como un derecho de que, el que no es como los otros debe ser "incluido" dentro del grupo mayoritario para que pase desapercibido y homogenizar al aula; como el ejemplo más palpable, las calificaciones, si el niño no alcanza los parámetros estandarizados se buscaran recursos para que los pueda alcanzar, osea, llegue hasta lo "normalmente esperado".

En las diferentes instituciones educativas públicas y privadas, ya no se conoce a los niños, ya no se explora en su inquietudes, en sus necesidades, en su infancia; se comienza a patologizar, se busca el diagnostico, aprender más de él, se buscan estrategias que atiendan a esa característica que la mayoría de las veces nada tiene que ver con lo que significa ser niño, sino más bien, con el nombre del síndrome, del trastorno o de la discapacidad; interesa mucho más establecer e implementar estrategias que tengan que ver con la comodidad del docente y de los demás, escuchar o leer el tan presente factor común de los docentes de hoy en día "no me han capacitado para atender a un niño así" ¿osea me olvido del niño y solo pongo cabeza a su diagnóstico?; o también, "no puedo dedicarme solo a él, porque descuido a los demás" , entonces, donde queda la solidaridad en las aulas, el compartir, el

vivenciar, el personalizar; ¿necesito implementar algo para que todos aprendan de la misma manera, para que todos se acerquen a lo estándar?

1.2. La escuela y la infancia (Una Mirada A Través De Sus Tiempos)

En la construcción de las relaciones sociales la escuela juega un papel muy importante, tal como lo señala Zamora et al. (2023) las estrategias lúdicas, entendidas como un proceso que permite desarrollar habilidades sociales, son sumamente necesarias en el ámbito educativo, pues vienen a fortalecer el comportamiento, la actitud y sobre todo la aptitud de los niños ante las diferentes situaciones de la vida; dándole así una importancia relevante al entorno educativo en donde el niño aprende y comparte con sus compañeros y docentes.

En el ámbito educativo contemporáneo, comprender la diversidad no solo implica reconocer diferencias individuales, sino también repensar la enseñanza como un proceso que se adapta a múltiples trayectorias de aprendizaje. Según Pérez Pedregosa (2023), *"la educación inclusiva ofrece una educación equitativa y de calidad para todo el alumnado, independientemente de sus características individuales, eliminando formas de discriminación o exclusión"* (p. 3), lo que nos obliga a trascender enfoques tradicionales que buscan homogeneizar a los estudiantes. Este enfoque invita a ver la escuela no como un lugar donde se "incluyen" alumnos diversos, sino como un espacio que se construye activamente desde la diversidad misma, promoviendo prácticas que favorezcan la participación, la equidad y la justicia educativa en cada contexto escolar

La mayoría de veces la niñez está asociada con una etapa de desarrollo cronológicamente hablando, antes de convertirse en adolescente y posteriormente en adulto, de acuerdo a la teoría del desarrollo evolutivo según lo manifestado por Gallardo et al.(2024) Es importante considerar que Piaget realiza importantes aportaciones al desarrollo cognitivo infantil, en tanto, propuso que el desarrollo cognitivo de los niños progresa a través de una serie de etapas cualitativamente diferentes; se manifiesta que todos debemos pasar por estas. Sin embargo, la niñez tiene otro tipo de connotaciones también importantes, ya que es la etapa en donde existe un motor incontrolable por descubrir, aprender y hacer; en donde existe un cumulo de preguntas a cada cosa, las mismas que no tiene una respuesta que pueda satisfacer esa necesidad de conocer más, a la que recordamos con añoranza y que aún se muestran rasgos y que algunos desearíamos regresar a ella.

En el contexto educativo contemporáneo la inclusión y la atención a la diversidad son entendidas como procesos que implican la transformación de las prácticas pedagógicas y no solo la coexistencia de diferencias. Así lo señalan Torres-Montalvo, González-Cárdenas y Almachi-Clavijo (2023), quienes afirman que *"la educación inclusiva en el aula debe concebirse como un proceso que favorece la participación activa de todos los estudiantes, promoviendo la equidad y la eliminación de barreras para el aprendizaje"* (p. 75). Esta perspectiva subraya que atender la diversidad exige un enfoque pedagógico flexible y sensible a las trayectorias de cada estudiante, más allá de la simple asistencia o presencia física en el aula.

Se ha tomado mucho énfasis en que la escuela es formado de buenos ciudadanos, y que su misión es acompañar a esos niños a poco a poco a convertirlos en adultos con habilidades para la vida, que puedan madurar y dejar atrás su infancia y poder responder a las exigencias de esa sociedad a la cual pertenece su escuela.

Generacionalmente podemos describir a la niñez como una relación entre tiempos, sociedades y culturas, de esto depende las características culturales de los tiempos en los cuales se fue niño (cronológicamente hablando); los juegos, las familias, los recursos escolares influyen en esas perspectivas de la infancia como tal; en el hábitat de los recuerdos, pensamos y recapitulamos esos tiempos en donde no existía la digitalización de la educación , en donde esperábamos que suena la campana para salir a jugar, en donde no existía recursos tecnológicos que nos arrebaten los tiempo de una buena historia de nuestros abuelos, o de nuestros padres luego de la merienda; a la escuela se le ha olvidado hacer hincapié en aquello, en la esencia del niño.

Desde este punto de vista los tiempos de la infancia se han venido modificando de acuerdo a las tendencias; en la actualidad la tecnología juega un rol muy importante dentro de la educación de los niños; así lo describe Domínguez et al. (2023) Para impartir la educación en ese tiempo de crisis los docentes se apoyaron en la tecnología de tal forma de que las clases fueran impartidas por medio de educación en línea, entrega de material impreso o con programas en radio o televisión; ahora la información está tan cerca de cualquiera, basta con escribir en algún buscador y hacer clic; la forma de dar clases y enviar tareas ha cambiado considerablemente, los procesos de investigación o consulta ya no

recaen las bibliotecas y procesos para solicitar libros, sino más bien, es muy fácil descargarlos gratis o pagarlos.

Tiempo atrás existía un aspecto relevante de la cultura en donde a pesar de cualquier situación la familia debía estar unida, ese tipo de "filosofías" influían considerablemente en un niño; así mismo en la escuelas las dinámicas escolares en la relación docente alumnos eras señaladas mucho más en lo que escribía en la pizarra, o en las experiencias contadas por sus docentes, igual que en los hogares, lo que Skliar (2020, p. 31) En efecto, no estaría nada mal "abuelizar" las prácticas de lectura, que los maestros nos "abuelicemos" un poco y que de lo que se trate sea, al fin y al cabo, de recuperar o instaurar esa necesidad tan humana del contar, de la ficción y, así, quitarle gravedad y rectitud a la lectura; reconstruir la enseñanza como un producto que se pueda, contar, hacerla atractiva y motivadora; sin embargo en la actualidad podemos decir que no existe un solo tipo de niño o de infancia, como lo señale en párrafos anteriores, existen muchos factores que condicionan la infancia de un niño; es aquí que las culturas más globalizadas o modernas, construyen una escuela como molde que se proyectó a una actualización de la oferta incluyendo más y más dentro de sus programas escolares asignaturas nuevas, alianzas específicas que vayan a la vanguardia de lo que cronológicamente existe en la actualidad, influyendo en la decisión de los padres, los cuales creen que mientras el niño aprenda más y se apegue a lo que la sociedad demanda es más importante, en resumen, mientras más tiempo el niño pase en la escuela aprendiendo es mucho mejor.

1.3. Desde las políticas hacia las practicas, el abordaje de la diversidad

En los últimos años, las políticas educativas han insistido con fuerza en la necesidad de construir sistemas más inclusivos y equitativos; sin embargo, en la vida cotidiana de las escuelas, estas intenciones no siempre logran materializarse en prácticas concretas. Con frecuencia, los documentos normativos conviven con aulas que continúan funcionando bajo lógicas tradicionales, dejando a muchos estudiantes al margen de una participación real. La UNESCO (2021) advierte que *"la inclusión y la equidad en la educación no se logran de manera automática, sino que requieren esfuerzos deliberados y sostenidos para transformar las políticas en prácticas efectivas"* (p. 4). Esta afirmación invita a reconocer que atender la diversidad no depende únicamente de la existencia de políticas, sino de la capacidad de las instituciones y de los docentes para reinterpretarlas, apropiárselas y convertirlas en decisiones pedagógicas sensibles a las realidades de cada contexto escolar.

No cabe duda que dentro del contexto educativo existen documentos legales que promueven el respeto a la diversidad en todos sus niveles, y a partir de allí funcionan como una base fundamental e importante para que esa diversidad pueda tener los espacios importantes dentro del contexto educativo en donde puedan ser visibles y apoyen sus procesos de participación en todo lo consecuente a lo que significa enseñar y aprender, a eso lo llamamos "inclusión", pero profundizando en esta palabra, que a veces aparece como una marca comercial en cada uno de los establecimientos educativos, adjudicándose filosóficamente como

una “escuela inclusiva”, y que sus razones solo se sustentan en tener niños/as con discapacidad, sin darse cuenta que la inclusión y respeto a la diversidad va más allá que simplemente crearles un espacio en el aula. En esta parte consideramos importante revisar como llega la palabra “inclusión” (lo pongo entre comillas porque a veces se cree que se lo hace, pero en la práctica no es tan real) al contexto educativo y como se promueve el respeto a la diversidad desde el marco legal, y que tan lejos está de la práctica educativa.

Cano y Gómez (2020) señalan que el término inclusión en educación es entendido como una respuesta a la diversidad de las necesidades educativas de los alumnos, que tiene en cuenta a todos y cada uno de los estudiantes, con una mayor atención a aquellos que presentan riesgo de exclusión, queda muy claro que no se refiere únicamente a los estudiantes vulnerables, sino al grupo, a las particularidades de cada uno.

En el año de 1978 se publicó el informe Warnock, del comité de educación a cargo de Mary Warnock en dicho informe se establecía que la educación es un bien para todos, la educación es un derecho del que todos pueden gozar y no un privilegio del que pocos puedan disfrutar (Sáenz et al.,2021). Este documento, siendo uno de los primeros, trata de especificar la necesidad de crear espacios educativos para los estudiantes con discapacidad, dando una importancia relevante a la educación especial, asentando la ideología educativa de que todos pueden aprender y que el docente puede enseñar a cualquiera, y no desde el punto despectivo, sino más bien, enseñarle como a cualquiera.

Posterior al informe, no se habían elaborado otros documentos de tanta relevancia como el de Warnock, sin embargo en el año de 1990 en la Declaración sobre la Educación para todos llevada a cabo en Jomtien – Tailandia, se hacia el análisis que una gran proporción de niños y niñas no podían acceder a la escuela cortando así el derecho de desarrollar habilidades específicas que les permitan ser independientes y autónomos; estas realidades generaban preocupación también a los diferentes status sociales, ya que una sociedad sumida en el analfabetismo podría ser considerada como una que no puede avanzar. Con esto se planteaba trabajar arduamente para que la educación primaria se convierta en un derecho innegable para todos y que esas políticas deberían convertirse en leyes mundiales, dándole la responsabilidad a cada estado y sus máximos representantes cumplirlas.

Una de las principales brechas entre las políticas educativas y la práctica docente radica en cómo se entienden y aplican las intenciones normativas dentro del aula. La investigación de Sepadi (2025) encontró que, a pesar de que muchas escuelas apoyan conceptualmente la inclusión, los docentes *"a menudo carecen de un entendimiento profundo de la inclusión más allá de la simple presencia física de estudiantes diversos en el aula"*, lo que limita la implementación de estrategias realmente adaptativas y participativas (p. 6). Este hallazgo evidencia que las políticas inclusivas necesitan traducirse en formación y acompañamiento docente contextualizado, para que el abordaje de la diversidad no se quede en declaraciones formales, sino que impacte la práctica cotidiana.

Según señala Ferrer (2008) la convocatoria de la conferencia se produjo ante la evidencia de las grandes desigualdades que existían en materia de educación entre los diferentes países y regiones mundiales y los diferentes problemas que ello podía ocasionar a escala nacionales y global. Con este discurso, una de las estrategias planteadas para los diferentes países y sus representantes fue que se realice una revisión profunda de la estructura educativa, pasando desde los recursos con los que contaba la educación, la metodología de enseñanza, las teorías que sustentan la práctica docente, hasta la planificación; gracias a esto se podrán realizar las debidas transformaciones en materia educativa, garantizando una educación de calidad que permita el acceso, permanecen y promoción de todos en la escuela.

Aunque muchos países han avanzado en la formulación de políticas que promueven la educación inclusiva, estas no siempre se traducen en acciones concretas dentro de las aulas. Delgado Pincay (2023) señala que *"la educación inclusiva y la atención a la diversidad constituyen un desafío que exige compromiso conjunto de docentes, directivos y comunidades educativas, ya que las prácticas tradicionales aún limitan la plena participación de todos los estudiantes"* (p. 3). Esta afirmación evidencia que la brecha entre el discurso de la política educativa y la práctica cotidiana persiste, especialmente cuando no existen procesos sostenidos de acompañamiento pedagógico.

En España, precisamente en la ciudad de Salamanca en el año de 1994, y en base a la responsabilidad de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) se consideró que las escuelas deben crear espacios educativos para todos

los estudiantes, incluyendo también a los estudiantes con necesidades educativas especiales, y es aquí cuando ya se observan los primeros pasos de hacer visible a la diversidad y promover la inclusión de aquella. Tal como lo señala Sandoval (2021) dicha declaración supuso un cambio significativo con respecto a la política en relación al alumnado con discapacidad, constituyendo el documento con más repercusión mundial que sustenta la educación inclusiva. Esto comienza a denotar que el sistema educativo ordinario/regular presenta barreras, tanto para el acceso y la permanencia para el aprendizaje de estudiantes con discapacidad, las cuales había que ir manejando hasta desaparecerlas.

Esta declaración buscaba también que la escuela pueda garantizar que las personas con discapacidad puedan habitar el sistema educativa regular, y que aquel debía establecer estrategias específicas que permitan atender las necesidades que presenten en las diferentes áreas, no solo académicas, sino también, de convivencia y culturales, dándole también la oportunidad que las personas con discapacidad y sus padres puedan decidir con respecto a su inclusión dentro del sistema educativo.

Con todo esto se pretendía que al momento de crear un sistema educativo que promoviera la inclusión de las personas con sus particularidades, se promovía que esta estrategia pueda pasar a otros contextos, como el laboral, cultural y social; dándole así a la escuela otra característica que debía cumplir, transformándose en una comunidad en donde no solo se aprenda, sino también se comparta.

En el año 2006, la ciudad de Nueva York – Estados Unidos, en la sede de la Naciones Unidad durante el mes de diciembre se llevó a cabo la

Convención Internacional de los Derechos de las personas con discapacidad, en la cual se buscaba garantizar los diferentes derechos e las personas con discapacidad, y es allí, en donde comienza a darle más valía a tratar de identificar y romper las diferentes barreras que aparecen en los diferentes contextos, que atender a la discapacidad o a la patología.

Parra (2010) Los gobiernos deben ser los primeros en despertar la conciencia de la población en cuanto a los beneficios que las personas y la sociedad obtendrían de la inclusión de las personas con discapacidad en todas las esferas de la vida social, económica y política. De esta manera se da mucho a valor a la persona, y a la igualdad de oportunidades de participación en las diferentes esferas sociales rompiendo esas barreras físicas, de infraestructura y de comunicación que no los dejaban participar. Gracias a aquello el problema no radicaba en la patología o padeciendo que tenía la persona con discapacidad sino más bien, en las barreras que poco a poco se van encontrando en los diferentes contextos; aquel no se pretendía una asistencia clínica a la discapacidad sino más bien se ponía énfasis especial al lugar en donde estaba incluida la persona y como hacer los cambios que puedan promover esa igualdad. Por esto, a partir de este año cada mes de diciembre de los años venideros se celebra el di internacional de los derechos de las personas con discapacidad.

En el Ecuador a partir del año 2009 se creó la Misión “Manuela Espejo” la cual buscaba mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad y sus familias en todas sus etapas. Refiriéndose a la Misión, Monje (2013) señala que, comprende tanto intervenciones en

áreas como salud, educación y bienestar social y también, debido a su carácter integral, componentes de sensibilización, coordinación interinstitucional y, lo más importante, transformación cultural y estructural. Dentro de los objetivos más destacables estaban:

- Brindar atención integral a personas con discapacidad en situación de pobreza.
- Fomentar la autonomía de las personas con discapacidad.
- Promover la inclusión social de las personas con discapacidad.

Este proyecto contaba de ejes fundamentales relacionados al diagnóstico, respuesta, prevención e inclusión.

Durante la primera etapa se buscó hacer un mapeo de la realidad situacional o demográfica de las personas con discapacidad ene le Ecuador, ya en la segunda etapa después de haber realizado el diagnostico era necesario brindar una respuesta de tipo técnica a las necesidades identificadas por parte de las personas con discapacidad y sus familias.

Durante la tercera etapa, la cual estaba orientada a la prevención, para esto se pretendía que se hiciera alianzas especificas con gobiernos internacionales como el de Cuba; en los cuales se buscaba estrategias o mecanismos específicos, tales como campañas de prevención durante el embarazo, para disminuir considerablemente la discapacidad en neonatos. Como última etapa llamada inclusión, se buscó sensibilizar a la sociedad ecuatoriana sobre la importancia de las personas con discapacidad en el Ecuador y en el mundo, y de la necesidad de hacerlas

participar en diferentes contextos, como el laboral, educativo y social; para esto se crearon varias campañas y dentro de sus actividades estaban presentes, las marchas, ferias, propaganda digital, radial y televisora; programas y proyectos que pertenecías a la política pública del gobierno de turno llamada “Ecuador sin barreras”; dando paso así para que en el año 2021 se aprueba mediante la asamblea nacional La Ley Orgánica de Discapacidades en el Ecuador por primera vez, la cual buscaba trabajar por los derechos de las personas con discapacidad en el país.

Volviendo al plano de políticas internacionales, en el año 2015 en Incheon, Corea del Sur se llevó a cabo la firma de una nueva declaración llamada “Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos” (UNESCO, 2015) en donde 160 países se reunieron para reformular la declaración anterior. En esta nueva declaración según los que señala Manghi et al. (2020) se buscaba que la oportunidad de transformación de la vida de las personas parte desde el fortalecimiento de la educación de niños, jóvenes y adultos y que continúa el resto de su vida, no solo cuando termina su formación educativa; este cambio se traduce en que todas las personas merecen tener una vida digna y que los respectivos cambios del sistema escolar son a clave para poder alcanzar este propósito, alineándose así a los objetivos de desarrollo sostenible(ODS) propuestos por la ONU .

Esta nueva declaración se creó basándose en una corriente humanista de la educación, en donde debe prevalecer, la justicia, la dignidad, la protección, el respeto la diversidad, multiculturalidad, solidaridad y compromiso de todos para que esa escuela para todos sea una realidad, en donde todos puedan ser incluidos (indistintamente que tengan

discapacidad o no) y todos puedan aprender convivir y aprender juntos, en igualdad de derechos y oportunidades reales.

Otro de los principales retos dentro de la firma de la declaración de Incheon, es asegurar que las necesidades educativas que presentan los estudiantes sean atendidas de manera acertada, no en suposiciones ni generalizaciones tal como se lo hace actualmente, en donde prevalece una concepción desde asistencialismo y patología de la problemática; y una de las estrategias es considerar que los docentes tengan la oportunidad de formación en donde puedan vivenciar realmente como deben llevarse los procesos de inclusión dese la práctica y no solo la teoría.

Se ha considerado que, dentro de las diferentes estrategias, como conferencias, talleres, y reuniones, han podido dar una respuesta coherente a este largo camino de que la verdadera inclusión sea una realidad en los diferentes escenarios educativos, respondiendo a la diversidad del alumnado, con la misión de potenciar los aprendizajes, considerando de que la educación es un derecho de todos y no un privilegio de algunos (Márquez y Cueva 2020)

La atención a la diversidad no solo depende de políticas institucionales, sino de la formación profunda del personal docente para implementar prácticas inclusivas efectivas. Cabrera-Vintimilla et al. (2024) sostienen que *"una formación docente que integre la atención a la diversidad a lo largo del currículo formativo es fundamental para promover entornos flexibles y respetuosos de las diferencias desde las etapas iniciales de la educación"* (p. 10). Este enfoque pone en evidencia que la inclusión

comienza desde la formación misma de quienes acompañan los procesos de aprendizaje**,** y no puede reducirse a cursos aislados o capacitaciones fragmentadas

En esta parte, cabe recalcar en algo muy importante; ¿Cómo se puede desde la práctica hacerlo real? ¿Las políticas implementadas las cuales están basadas las practicas educativas dentro de los establecimientos educativos son suficientes? Frente a estas preguntas pudimos darnos cuenta en algo muy interesante en una visita que se pudo realizar dentro de la observación de las practicas creadas en base a estas políticas la cual me permito compartir: Cierto día fui invitado a dar un taller en una institución educativa en donde socialmente era considerada como un colegio de bachillerato que hacia una inclusión real, que seguía políticas y cumplía en la práctica con lo tan anhelado, poder enseñar a todos, en sí, era considerado un "colegio inclusivo real"; dentro del alumnado la institución había decidido "Incluir" (lo pongo entre comillas y más adelante explicaremos las razones de tal) a un grupo de estudiantes sordos dentro de las aulas regulares; frente a esto como parte de las practicas habían decidido sumar al equipo de trabajo a profesionales en interpretación en LSEC (lengua de señas ecuatoriana) para que puedan acompañar a los docentes en las clases que dictaban a los estudiantes oyentes para que los estudiantes sordos puedan comprender; aparentemente toda la práctica era maravillosa, estaban siguiendo lo que las políticas nacionales e internacionales dictaban que se realice en las diferentes instituciones educativas de manera técnica, sin embargo, la problemática apareció, cuando dentro del aula más numerosa de estudiantes oyentes y sordos , el intérprete no había podido asistir ya hace 2 días y los docentes de las distintas asignaturas no encontraban las

estrategias suficientes para que sus estudiantes con discapacidad auditiva puedan comprender sus clases y desarrollar en ellos las destrezas que pretendía su planificación, frente a esto, formulaba nuevas preguntas, ¿realmente ese colegio y los demás están atendiendo a la diversidad en el aula con sus diferentes características y necesidades o solamente están habilitando sistemas compensatorios que permitan atender desde lejos las deficiencias presentadas? ¿Dentro de la formación docente es necesario abordar el tema de la detección y rompimiento de las diferentes barreras para el aprendizaje? a continuación, trataré de contestar las preguntas que he planteado. En primer lugar, en este ejemplo muy particular, aparece una barrera entre el docente, los estudiantes oyentes y los estudiantes sordos, la cual quizás ha sido detectado muy superficialmente pero no abordada, aquí hay una barrera de comunicación: la presencia de los intérpretes de LSEC es muy importante, sin embargo tenerlos allí dentro del aula no rompe esa barrera, sino más bien funciona como un sistema compensatorio, que aun así no deja de ser importante, pero lastimosamente la barrera continua pernoctando dentro del aula, no se ha derribado, y la muestra más clara es cuando el intérprete no está presente aparece nuevamente la barrera de comunicación; y volvemos al principio, por otra parte la ubicación de los estudiantes demostrada que el agrupamiento que habían decidido no les permitía interactuar con sus compañeros oyentes, otra vez la barrera de comunicación, ya que los estudiantes sordos estaban ubicados en grupo frente al interprete. Para la segunda pregunta, me permito relatar en forma escrita lo que un docente mencionó al ver mi presencia en la institución educativa: “ a ministerio de educación no le interesa que nosotros aprendamos sobre

como atender a los estudiantes con discapacidad, si bien es cierto nos envían, manuales, folletos, y dan charlas, pero que no se apegan a la realidad de nuestro estudiantes, a la final, nos toca hacer lo mismo para todos y no la mayoría de veces ni los que no tiene discapacidad pueden responder; con estos estudiantes sordos cuando no viene el intérprete prefiero que hagan otras cosas y seguir dándoles clases a los oyentes, ya que ellos si pueden escuchar y entender, al menos la "mayoría"; es aquí en donde el sistema se cae, en donde las políticas quedan relegadas más a una concepción sensibilizadora y no se avanza hasta la práctica"

1.3.1 *Actividad 1*

"Desarmando la Normalidad: Análisis crítico de un caso escolar"

Instrucciones

Lee cuidadosamente el caso realista que se presenta a continuación (basado en los temas del capítulo).

1. Analiza la situación utilizando las preguntas orientadoras.
2. Elabora un informe breve (1 a 2 páginas) con tu análisis crítico.
3. Propón acciones pedagógicas y transformadoras que respondan a la diversidad sin caer en la normalización.

Caso para análisis

En una escuela particular, se incluye a un grupo de estudiantes sordos dentro de aulas regulares. La institución ha contratado intérpretes de

LSEC que acompañan las clases. El equipo docente se siente orgulloso del “modelo inclusivo”.

Sin embargo, durante dos días el intérprete falta. En la clase más numerosa, los docentes no logran comunicarse con los estudiantes sordos. Al no saber qué hacer, deciden solicitarles realizar actividades aparte mientras continúan su clase normal con los estudiantes oyentes. La ubicación en el aula separa a los estudiantes sordos como un “grupo especial”, generando poca o nula interacción con el resto de sus compañeros.

Un docente expresa:

“Cuando el intérprete no viene, prefiero que los estudiantes sordos hagan otras cosas. Necesito avanzar con los oyentes porque ellos sí entienden”

1.3.2 Actividad 2

Responde integrando lo leído en el capítulo.

A. Comprensión profunda del concepto de normalidad

¿Qué concepciones de “normalidad” operan de forma explícita e implícita en este caso?

¿Cómo estas concepciones producen desigualdad, separación o patologización?

¿De qué manera la escuela intenta “acercar al estudiante diverso a lo normal”?

B. Identificación de barreras

¿Qué barreras (de comunicación, actitud, pedagógicas, organizativas) se evidencian?

¿Por qué se afirma en el capítulo que muchos centros no eliminan barreras, sino que crean sistemas compensatorios?

C. Conexión histórica, política y cultural

¿Qué contradicciones existen entre estas prácticas y los marcos normativos internacionales (Warnock, Salamanca, Incheon, Convención ONU) revisados en el capítulo?

¿Cómo influye la normalización histórica de la escuela en las prácticas actuales?

D. Acción profesional transformadora

¿Qué estrategias reales—más allá del asistencialismo—podría implementar el docente para garantizar participación, aprendizaje y convivencia?

¿Qué prácticas concretas podrían transformar este espacio en uno verdaderamente inclusivo (no solo "integrador")?

¿Qué cambios institucionales deberían proponerse?

CONCLUSIÓN

La reflexión desarrollada en este capítulo permite comprender que la diversidad no es una condición que irrumpe en la escuela, sino una realidad humana que siempre ha estado presente, aunque durante mucho tiempo haya sido invisibilizada por modelos educativos centrados en la homogeneización y la idea de normalidad. Al cuestionar estas concepciones y revisar las prácticas que han configurado la cultura escolar, se hace evidente que muchas de las dificultades atribuidas a los estudiantes no se originan en ellos, sino en entornos pedagógicos, organizativos y relacionales que aún no están preparados para acoger plenamente la diferencia.

Reconocer la diversidad como un valor ético y humano implica desplazar la mirada del déficit hacia el encuentro con el otro, entendiendo que cada estudiante llega al aula con una historia, una sensibilidad y una forma única de habitar el mundo. Este capítulo invita, por tanto, a asumir la inclusión no solo como una responsabilidad institucional, sino como una postura pedagógica y afectiva que interpela nuestras creencias, decisiones y vínculos dentro del espacio educativo. Avanzar hacia una escuela verdaderamente inclusiva supone abrirse al diálogo, revisar críticamente las propias prácticas y construir experiencias que dignifiquen la singularidad de cada sujeto, fortaleciendo así comunidades educativas más justas, humanas y transformadoras.

GLOSARIO

Diversidad: Presencia de múltiples formas de ser, sentir, aprender y habitar la escuela; no como diferencia que separa, sino como una condición natural y valiosa de la experiencia humana.

Normalidad: Construcción cultural y escolar que define qué comportamientos, ritmos y modos de aprender son aceptados como "correctos", dejando fuera otras formas legítimas de existencia.

Homogeneización: **T**endencia de la escuela a uniformar a los estudiantes bajo un mismo modelo de rendimiento y conducta, invisibilizando la singularidad de cada persona.

Inclusión educativa: Proceso ético, pedagógico y humano que busca garantizar la participación, el reconocimiento y la dignidad de todos los estudiantes dentro de la vida escolar.

Exclusión escolar: Conjunto de prácticas visibles o invisibles que limitan la participación de algunos estudiantes, aun cuando permanezcan físicamente dentro del aula.

Capacitismo: Mirada social y educativa que valora más ciertos cuerpos, habilidades o formas de funcionar, generando jerarquías y desigualdad frente a quienes no se ajustan a esos parámetros.

Alteridad: Reconocimiento del otro como sujeto diferente, legítimo y digno, cuya experiencia de vida interpela y enriquece la propia.

Subjetividad: Mundo interno, emocional y simbólico de cada estudiante, construido a partir de su historia, identidad y experiencias personales.

Escuela inclusiva: Proyecto educativo que no busca adaptar al estudiante a un modelo rígido, sino transformar sus estructuras, relaciones y prácticas para acoger la diversidad humana.

CAPÍTULO II

2. CAPACITISMO Y DIVERSIDAD (LAS BARRERAS EN LA INCLUSIÓN)

La escuela es, ante todo, un espacio donde conviven personas diferentes. Cada estudiante llega al aula con su propia historia, sus ritmos de aprendizaje, sus intereses, sus habilidades y también sus dificultades. Esta diversidad, lejos de ser una excepción, es la norma en cualquier contexto educativo. Reconocerla y comprenderla es el primer paso para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva, en la que todos los estudiantes se sientan valorados, escuchados y parte activa del proceso educativo.

En este capítulo se aborda la relación entre inclusión, diversidad y escuela desde una mirada que va más allá de la integración física de los estudiantes en el aula. Hablar de inclusión implica pensar en cómo se construyen las relaciones, cómo se toman las decisiones pedagógicas y cómo la escuela responde a las necesidades reales de quienes la habitan. La escuela inclusiva no se limita a atender diferencias individuales, sino que busca crear condiciones que permitan la participación, el respeto y el aprendizaje conjunto, entendiendo que cada estudiante aporta algo valioso al grupo.

A lo largo del capítulo se reflexiona sobre el papel de la comunidad educativa en la construcción de una cultura inclusiva, donde docentes, estudiantes y familias comparten la responsabilidad de generar espacios más justos y equitativos. Comprender la diversidad como una oportunidad y no como un problema permite transformar la convivencia

escolar y enriquecer los procesos de aprendizaje. Este recorrido conceptual servirá como base para los capítulos siguientes, en los que se profundizará en la respuesta educativa en el aula y en las prácticas que hacen posible que la inclusión se viva, día a día, como una experiencia real y significativa para todos.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

2.1 Objetivo General

Comprender la diversidad como una realidad presente en la escuela y como un valor que enriquece la experiencia educativa, analizando el sentido de la inclusión y el papel de la comunidad educativa en la construcción de una escuela más justa, participativa y respetuosa de las diferencias.

2.2 Objetivos específicos

- Reflexionar sobre el significado de la inclusión educativa más allá del acceso al aula, reconociéndola como un proceso que implica relaciones, actitudes y prácticas que favorecen la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

- Analizar cómo la escuela puede responder de manera ética y pedagógica a la diversidad del alumnado, valorando las diferencias individuales como oportunidades para fortalecer la convivencia y el aprendizaje colectivo.

- Reconocer el rol de docentes, estudiantes y familias en la construcción de una cultura escolar inclusiva, basada en el respeto,

la empatía y la corresponsabilidad dentro de la comunidad educativa.

2.3 Capacitismo y la revelación de la estigmatización

Para poder abordar el tema de las barreras que se encuentran en los diferentes procesos de inclusión en cada uno de ellos contextos, es importante revisar desde parte el surgimiento de esas barreras. Muchas de las veces se toma el termino inclusión como la oportunidad que se le debe brindar o el respeto al derecho de las personas que han estado hace mucho tiempo “excluidas”, a partir de ahí surge una lucha de unas contraposiciones teóricas, sociales, políticas y culturales en donde parecen como en un campo de batalla, los que creen en la inclusión y los que consideran que es difícil incluir si no se los prepara; es decir los incluyentes contra excluyentes; sin embargo, esto tiene una mayor profundidad en el pensar, en la reflexión y análisis que la lógica trata de romper ciertas concepciones de tipo paradigmáticas y busca crear nuevas posiciones que aporten en nuevas visiones de lo que parece ya estar establecido e instaurado.

Para Toboso (2021) el capacitismo se refiere, en general, a una actitud o discurso que devalúa la discapacidad, frente a la valoración positiva de la integridad corporal,

la cual es equiparada a una supuesta condición esencial humana de normalidad; a partir de esta definición, trataré de elaborar una propia tomando en cuenta nuestra realidad. El capacitismo aparece dentro des tos procesos como un término que abarca mucho más de los contextos sociales, esto no quiere decir que no exista dentro de los otros; la

definición que se le podría dar al capacitismo se centra en las suposiciones de que todo ser humano posee o debe poseer la misma capacidad para realizar diferentes acciones indistintamente de las particularidades o diferencias que podrá tener su cuerpo; como por ejemplo, una idea capacitismo es pensar que todos tenemos la capacidad de subir escaleras; aunque muchos señalen este ejemplo como algo que no es real dentro de los contextos sociales, pues bien, pondré otro ejemplo: el trasporte público, aquí se ve claramente como esa idea capacitista en que todos tenemos la capacidad de subir al bus y de tomar un asiento, sin tonar en cuenta que extraen muchas personas que no pueden caminar y poseen otras formas para poder movilizarse, aquí aparece el anti capacitismo lo cual da más importancia a la diversidad funcional que tiene el ser humano; y así existen muchísimos ejemplo más que pasan desapercibidos por la sociedad en donde sigue prevaleciendo la unidireccionalidad de lo que se supone debe ser normal o esperado.

Así mismo para Hernández (2018) el capacitismo como concepto nace a partir de una visión estratégica que busca evidenciar a los actos particulares de discriminación que experimentan las personas con discapacidad, no como anecdóticos, sino como expresión de una manera de concebir su posición de subordinación en un mundo edificado y perpetuado a partir de las necesidades de las personas sin discapacidad. Señalando de esta manera que el mundo está construido para las personas que se apegan a la universalidad de las funciones, a los que se acercan más a la normalidad, a los que forman parte de la mayoría, dejando de lado a esa diversidad en funcionalidad, acompañando a términos menos peyorativos que no hagan referencia tanto así a la

discapacidad sino más bien a las características de la diferencia a las cuales hay que subsanar para que los demás formen parte de la mayoría de los supuestos “normales”, para que se inserten a una sociedad que está destinada a diferenciar y estigmatizar a los que no parecen normales.

El análisis del capacitismo también tiene su importante desde el aspecto político, basado especialmente en la Convención de las Naciones Unidades sobre los derechos de las personas con discapacidad, en donde a partir de esto se busca la responsabilidad de los diferentes países en construir políticas internas de acuerdo a la realidad nacional sobre la atención de las personas con discapacidad dentro del marco de derechos y oportunidades en torno a la igualdad como ciudadanos, en donde diferentes contextos puedan generar políticas que se embarquen en este largo camino de construir una sociedad que pueda atender las necesidades de todos y no frente a la discapacidad sino más bien frente a la funcionalidad de cada quién rescatando la dignidad humana que debe pasar desde un asistencialismo a una estrategia que rompa barreras impuestas por la misma sociedad.

Otro ejemplo que podría proponer dentro de las estructuras capacitistas de la sociedad, se centra en el hecho de que la discapacidad crea en el ser humano ciertos estereotipos estigmatizantes hacia las personas con discapacidad, es cuando una persona sorda se presenta a una oferta laboral termina obteniendo el empleo, pero lo consigue no por las capacidades o habilidades que tiene desarrolladas sino más bien porque se considera la oportunidad de hacer un favor para ser más inclusivo y ahí es cuando el problema se hace más evidente ya que la persona terina

colocando productos o separando facturas, algo que se cree que es lo único que puedan hacer las personas con discapacidad; ya que hasta el momento en el Ecuador es muy difícil casi imposible encontrar a personas con discapacidad que tengan otro tipo de funcionalidad ocupando algún cargo alto; ya que se las estigmatiza como personas incompletas o carentes.

Según Goffman (2006, como se citó en Sánchez y Cáceres, 2022), el estigma es un atributo característico que se utiliza para desacreditar a un individuo dentro de un contexto social determinado, constituyéndose en un obstáculo para la adecuada inclusión de las personas con discapacidad en las aulas regulares. A partir de esta definición, se evidencia que los estigmas frente a la discapacidad no solo surgen en el ámbito social y cultural, sino que también se mantienen creencias provenientes del pasado —aunque actualmente con menor fuerza— como la idea de que la discapacidad podía "contagiarse" mediante el contacto físico.

Asimismo, el estigma no solo proviene de quienes observan la discapacidad desde fuera, sino también del propio entorno de las personas con discapacidad. En algunos casos, ciertas familias consideran que los procesos de inclusión escolar pueden transformar o desarrollar la inteligencia de un niño con discapacidad intelectual únicamente por convivir con otros niños regulares, subestimando la importancia de los programas orientados al desarrollo de habilidades y destrezas funcionales. Estas percepciones pueden derivar en escenarios discriminatorios que afectan la funcionalidad y el desarrollo integral del niño.

Los diferentes enfoques dentro del entorno escolar en donde el estigma prevalece conlleva a la afectación negativa de los procesos educativos, esto se puede evidenciar en los diferentes modelos aplicados dentro de su contexto, tales como la atención clínica del diagnóstico ya sea por algún trastorno en el aprendizaje o por alguna patología relacionada a la discapacidad, la rehabilitación escolar que busca nivelar al estudiante para que vaya al mismo ritmo que sus compañeros o pero aun asignar un espacio de aprendizaje dentro del aula regular en donde "estratégicamente" se diseña un plan individualizado que excluye al estudiante de compartir la enseñanza junto con sus compañeros.

De esta manera podemos darnos cuenta que, el estigma dentro de los espacios educativos afecta a la visibilidad de la diversidad en la escuela, haciendo muchas de las veces que los estudiantes pierdan la humanidad al momento de ver únicamente el diagnóstico y dejarse llevar por ellos, sin darse cuenta que detrás dese diagnostico existe un estudiante igual a ellos, son sueños, metas, temores, aspiraciones y muchas preguntas; así también, otro antecedente que estable una barrera estigmatizadora dentro de las instituciones educativas, es que aun prevalecen diferentes enfoques y metodologías orientadas al desarrollo de destrezas en el aprendizaje, las cuales funcionan como el motor de la educación en las aulas y en que hacer docente, puesto que este buscará de manera homogeneizante impartir las clases, buscando que todos piensen, resuelvan, sean evaluados de la misma manera; lo que conlleva a tener muchas dificultades para que los procesos de inclusión y el trabajo frente a la diversidad en la escuela quede relegado a simples políticas o discursos sensibilizadores.

En la actualidad resulta muy complicado romper con los estigmas relacionados a las diferencias de los estudiantes, ya que discriminatoriamente se fortalecen los procesos de exclusión en las aulas. Es importante hacer conocer a la comunidad educativa a que ser diferente no es el problema, que todas las dificultades para que se cumplan los procesos adecuados de inclusión están en el entorno, en esos estigmas, en los estereotipos, en los paradigmas discriminatorios; que la visión de inclusión no se refiere únicamente a tener más niños/as con discapacidad en la aulas y que solo por eso tengo la posibilidad de llamarme "institución educativa inclusiva"; lo que ser mucho más peligroso para estos estudiantes que la misma exclusión escolar.

2.4 "Porno inspiracional" estereotipos de la discapacidad

El fenómeno conocido como "porno inspiracional" (*inspiration porn*) ha sido ampliamente cuestionado por la activista australiana Stella Young**,** quien denunció que estas imágenes y discursos **"**objetifican a las personas con discapacidad para beneficio de las personas sin discapacidad**"** (Young, 2014a). En el ámbito educativo, este problema surge cuando las escuelas celebran públicamente a estudiantes con discapacidad únicamente por "esforzarse", "intentarlo" o "ser valientes", más que por sus aprendizajes reales o sus logros académicos. Estas prácticas, aunque parecen motivadoras, refuerzan la idea de que la discapacidad es algo que debe inspirar a los demás, en lugar de un aspecto legítimo de la diversidad humana que exige políticas pedagógicas inclusivas, apoyos adecuados y un currículo accesible. Como afirma Peers (2012) y otros autores, este tipo de narrativas distorsiona las expectativas que los docentes tienen sobre el potencial

académico del estudiante, generando estereotipos y limitando oportunidades.

Para Young, el problema central del "porno inspiracional" es que invisibiliza las barreras estructurales que realmente afectan el aprendizaje. En educación, esto se manifiesta cuando se aplaude que un estudiante "simplemente participe", sin cuestionar si existen rampas, recursos adaptados, tiempo adicional, materiales en braille, comunicación aumentativa o adecuaciones curriculares. Young (2014b) lo expresó claramente: "No hay cantidad de sonrisas ante una escalera que la convierta en una rampa; no importa cuánto radiemos una actitud positiva, eso no va a convertir los libros en braille". En las aulas, esta reflexión invita a los docentes a ir más allá del reconocimiento superficial y a comprometerse con estrategias pedagógicas reales que garanticen equidad: accesibilidad cognitiva, adaptaciones metodológicas, evaluación inclusiva y trabajo colaborativo con profesionales de apoyo. Como señala Garland-Thomson (2015), las narrativas inspiracionales moldean la forma en que se entiende la diferencia, por lo que es fundamental que la escuela construya discursos que reconozcan derechos y capacidades, no lástima ni heroísmo.

Además, cuando las instituciones educativas utilizan casos de estudiantes con discapacidad como ejemplos motivacionales para otros ("si él puede, tú también"), contribuyen a una cultura escolar que normaliza la comparación injusta y minimiza las necesidades reales de apoyo. En lugar de promover una educación verdaderamente inclusiva, estas prácticas refuerzan la idea de que los estudiantes con discapacidad deben "demostrar" constantemente su valor. Un enfoque pedagógico

basado en la inclusión rechaza este modelo y se centra en proporcionar las condiciones necesarias para que cada estudiante aprenda a su ritmo, reconociendo sus fortalezas sin convertirlas en un espectáculo emocional. Esto implica formación docente, colaboración interdisciplinaria y un compromiso institucional con la diversidad como un derecho, no como una herramienta de inspiración.

2.5 Homogenización de las aulas vs diversidad

Todos lo que hemos transcurrido por la etapa escolar nos encontramos con los mismos escenarios; niños bien comportados, niños que no se comportaban tan bien, profesores que llegaban a clases y de acuerdo al horario de clases nos pedían sacar nuestros libros y comenzar a trabajar en ellos, también utilizaban la pizarra y con la tiza blanca o de colores pretendían que todos aprendamos de la misma manera y al mismo tiempo; y resultaba frustrante para él y triste para nosotros no poder ir al mismo ritmo que él quisiera; preocupante también para él, ya que el sistema escolar lo calificaba de acuerdo a la homogeneización de los resultados de sus estudiantes, mientras mayor sea el grupo que respondía por igual a lo que se le preguntaba, mejor era él como docente. Pero que sucedía con los que no podían ir al mismo ritmo, o loque tenían más preguntas de las que se permitían hacer, como eran tratados aquellos que buscaban formas diferentes de hacer las cosas o que relacionaban lo que habían aprendido con algo que era parte de su cultura familiar o étnica; y peor aún, cómo les iba a aquellos que cuestionaban la metodología del profesor frente a lo que nos pretendía enseñar; en fin, cómo era tratada la diversidad en el aula por parte del profesor. Posterior a eso, ya en la etapa de colegio las cosas no fueron cambiando mucho, ya que tenían el

mismo objetivo, “que todos aprendamos de la misma manera, al mismo tiempo, y que respondamos de la misma forma”; seguíamos dándonos cuenta que pensar, resolver, o talvez proponer algo diferente no está bien. En la actualidad aún siguen existiendo rastros de esa escuela tradicional homogeneizante, en donde el “que se enseña” tiene más valor que “el cómo se enseña”.

Para Vega y Hederich (2015) es un reto para el docente asumir la gran diversidad que presentan los estudiantes dentro de los grupos. Las diferencias individuales casi siempre son vistas como una dificultad y en lugar de potencializarlas la tendencia es a homogenizar el aula con la intención de mejorar los resultados; igual como lo señalado anteriormente, la adaptabilidad de las estrategias de enseñanza para un grupo cerrado o un solo estudiante busca internamente mantener la homogenización de los aprendizajes, por eso en resumidas cuentas , lo “aparentemente ideal” es hacer algo diferente solo para uno, el cual presenta mayores diferencias y no buscar estrategias que aborden la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes o sus estilos para poder aprender.

Contrario a la homogeneización de las aulas, podemos abordar la diversidad desde un sustento político y social, en donde las normativas estatales referentes a la educación deben abordar la diversidad como un valor humano y que los diferentes contextos en especial el educativo goza de las diferencias entre los distintitos actores educativos y desde ahí debe moverse y orientarse para encontrar la manera de que todos puedan aprenden desde sus necesidades y características muy particulares. A diferencia de la inclusión, la diversidad no trata de

ofrecer programas compensatorios para un colectivo de alumnos en particular, sino de establecer prácticas y políticas que erradiquen toda forma de discriminación. (Valdés & Pérez, 2021)

De esta manera el concepto de inclusión se enriquece, definiéndolo mucho más como la acción en donde todos formemos parte del grupo, incluyéndonos desde nuestra diversidad, y no como tanto se profesa, como la oportunidad que deben tener los estudiantes con alguna patología escolar, o discapacidad, cultura o religión, para poder pertenecer al grupo que es mayoría.

Según lo que describen Ferrer y Gortazar (2021) Una escasa diversidad escolar puede tener un impacto muy negativo sobre la eficiencia y la calidad del sistema educativo y las oportunidades del alumnado. La escuela debe trabajar en el desarrollo y la convivencia de todas las personas, ya que es aquí donde mucho más que aprender de matemáticas o leer y escribir, se aprende a convivir; si la escuela falla en esta premisa de poder enseñar a sus alumnos a convivir y aprender a respetar diferencias, la escuela habrá fracasado, puesto que, desde la funcionalidad el ser humano es un ente netamente social, y que en los diferentes contextos convive con personas que piensan y sienten de manera muy diferentes, y es ahí donde la misión de la escuela es aprender a enseñar sobre diversidad y el valor enriquecedor que esta trae al sistema educativo. Muchas veces existe un contradicción en establecer políticas de cambio frente al sistema educativo, ya que por un lado se deben establecer culturas inclusivas que promuevan el acceso, la permanencia y promoción de todos, por otro lado debe cumplir con los estándares de calidad educativa en donde los instrumentos de evaluación

son estandarizados, esta lucha ha conllevado a muchísimos debates, en donde las preguntas con las que se llega y con las que los asistentes salen muchas veces no tiene respuesta definitiva; y es así que es importante reflexionar sobre esta ¿Qué es lo más importante enseñar en las aulas escolares?.

En el sistema educativo público, al no poseer políticas de acceso escolar, hace que se discrimine la capacidad intelectual, diversidad cultural, y nos encontramos con un aspecto importante que ha sido poco abordado, los docentes. Según Vigo et al. (2023) En este contexto, conocer cuál es el posicionamiento del profesorado de las escuelas con alta diversidad cultural en relación con los discursos y prácticas que se llevan a cabo en ellas es una cuestión relevante. La importancia de esto radica que en los últimos años las escuelas en el Ecuador han recibido muchos estudiantes extranjeros, especialmente de Venezuela; lo que no solamente corresponde a ellos como estudiantes esta diversidad cultural, sino también a sus familias; de esta manera pasamos a otro aspecto importante de los procesos de inclusión que no tiene que ver con la discapacidad o demás patologías de tipo escolar, sino más bien, el cómo se maneja la diversidad cultural, cuáles son las ajustes que la escuela realiza para poder manejarse junto a ella y que políticas gubernamentales se están aplicando para poder atender las necesidades de estos estudiantes, ya que aquí no caben los programas compensatorios que establecen ciertas políticas llamadas inclusivas.

Dentro de las estrategias que el sistema educativo ha considerado implementar desde el año 2023 son las llamadas de Metacognición, en donde el estudiante debe relacionar lo aprendido con su entorno y poner

en práctica lo que el profesor lo ha podido enseñar desde las diferentes áreas de aprendizaje; aquí tomo importancia esa diversidad cultural, cuando se le pedía al niño que traía a la escuela sus experiencias basadas en diferentes culturas o etnias, las cuales como respuesta eran considerablemente diferentes a los demás niños, rompiendo la homogenización del aula y de por sí, las respuestas de una prueba estandarizada.

La importancia de aprender sobre diversidad escolar y poder enseñarla a los estudiantes y demás comunidad educativa, elimina las barreras discriminatorias, ya que a pesar de que esa diversidad debe verse como aporte que enriquece a la educación, muchas de las veces es motivo de violencia la cual genera conflictos entre los miembros de la comunidad educativa. Lastimosamente diferentes situaciones han generado una imagen xenofóbica en algunas personas, las cuales consideran que el sistema educativo debe establecer políticas fuertes tanto a los alumnos como las familias de estos al momento de querer insertarse al sistema educativo. Es así que cuando un modelo de educación quiere establecer cambios y estar a la vanguardia de convertirse en una institución educativa realmente inclusiva, aprender sobre diversidad es el inicio de un largo camino de cambios y transformaciones de cada uno de los aspectos del sistema.

Para Jiménez y Mesa (2020) La diversidad en sí misma es un desafío para los sistemas educativos y es necesario potencializar una cultura educativa que sea plenamente inclusiva, y que se conciba colectivamente en el espejo de la diversidad, donde todos los miembros de la comunidad tengan participación y compromiso por la

transformación cultural, de las políticas y prácticas de la comunidad educativa.

El romper la unidireccionalidad de la homogenización en donde se piensa que el grupo mayoritario, el que está dentro de los parámetros de la normalización es que el que prevalece frente al diferente; y no con esto se quiere desestimar a ningún grupo, sino más bien en que quedar muy claros que dentro de los procesos de enseña y de aprendizaje dentro de la escuela se debe dar prioridad a todos, se debe incluir a todos, no solo a un grupo , quizás al más vulnerable, sino también a los que no son tan vulnerables, ya que la inclusión no solo debería corresponder a un grupo sectario, sino a todos, puesto que, la convivencia en la diversidad es el principal reto que tiene la escuela y todos sus actores.

2.6 Las barreras educativas en la escuela

Dentro de los entornos educativos, gran parte del tiempo nos interesamos en la habilidad que tiene el docente para poder planificar, así también su capacidad para manejar un grupo de más de 30 estudiantes (la mayoría de veces en las instituciones públicas) la potencialidades relacionadas a la infraestructura que tienen las instituciones educativas, las nuevas asignaturas que están en la malla institucional, las cuales van a la par con la más novedosa y atrayente que existe; tanto los padres como la familia se fijan en esto, y gracias al manejo de publicidad y la pauta a través de redes sociales la ecuación privada mucho más, se ha terminado convirtiendo en un mercado potencial en donde cada escuela se interesa mucho por la cantidad de adeptos que tenga para el nuevo año lectivo.

Cuando un estudiante tiene dificultades en la escuela entre ellas aprender; existen muchas respuestas, dentro de las cuales se podrían destacar, la escasa vinculación de la familia en las responsabilidades escolares de los hijos, situaciones contextuales, cuando el estudiante viene de la zona rural a la zona urbana, trastornos relacionados al aprendizaje o alguna discapacidad sensorial o intelectual (la mayoría de veces); todo relacionado a agentes externos a la escuela; y es aquí que arece la principal barrera a la que se enfrentan los estudiantes para poder aprender, ¿La escuela permite la participación de todos los estudiantes haciéndolos visibles no por su discapacidad o patologías? ¿la metodología aplicada por los docentes es adecuada para atender la diversidad en el aula? ¿la formación docente es suficiente para ejercer una práctica realmente inclusiva?

Tal como lo señala Hernandez (2009) el concepto de barreras pone más énfasis en el análisis de la inadecuada respuesta educativa que puede ofrecer el centro escolar, su organización o el mismo profesorado; es decir, aquí ya salimos de las practicas asistencialistas de los trastornos o discapacidades de los estudiantes, haciendo mayor énfasis en cómo la escuela está preparada para atender la diversidad en el aula, y la influencia de sus características normalizadoras y capacitistas se convierten en una barrera para que todos los estudiantes puedan aprender desde sus heterogeneidad.

Para muchas personas el termino inclusión educativa se ha compartido como la posibilidad de atender dentro del aula las necesidades educativas especiales o específicas, olvidando revisar e identificar correctamente los aportes con los que cuenta la escuela para hacer una

educación más equitativa; para esto voy a proponer el siguiente ejercicio a través de la presentación de un caso real de un estudiante con discapacidad y que la escuela en donde estudiaba el niño consideraba que lo más propicio para él era que tenga una maestra sombra o docente integradora o presentar adaptaciones curriculares relacionadas a la presentación de audios para que él pueda aprender; a continuación el ejemplo y luego haremos el ejercicio:

"Miguel" tiene discapacidad visual del 93%, está 5to de educación general básica, es sujeto de incluso educativa, por lo tanto la escuela lo recibe con mucho cariño y optimismo, ya que también su inclusión se convierte en un plus comercial para los promotores de la institución la docente lo sienta en la primera fila y utiliza audios para completar la clase, con la posibilidad de que "Miguel" pueda seguir el mismo ritmo que sus compañeros (normalización); sin embargo, una de las características del niño, es que maneja escritura y lectura braille, utiliza bastón para desplazarse por el aula; la docente no tiene conocimientos de braille, ya que no considera necesario aprenderla porque puede comunicarse con el niño normalmente, además , tener un compañero que el permite desplazarse para que no se tropiece con las demás bancas o compañeros. Bien, ahora, ¿Cuáles son las barreras que pueden identificar dentro de este ejemplo? , pues bien, me permito señalar 2; la primera "Miguel" tiene un sistema de comunicación establecido, ese sistema forma parte de su vida, ya que en casa lee y escribe en braille, utiliza el braille para leer cuentos, empaques, medicina, entre otros objetos; en este caso la maestra desestima este sistema de comunicación escrita permitiendo que se forme una barrera, ya que "Miguel no presenta tareas escritas como sus demás compañeros, que sería lo más

lógico hablando de inclusión y diversidad, para esto formulo una pregunta que permitirá pensar a mayor profundidad ¿hacer algo diferente solo para un estudiante es sinónimo de inclusión?; bien, acá va la segunda barrera "Miguel tiene la posibilidad de desplazarse con su bastón guía, sin embargo la distribución de las bancas dentro del aula está hecha a la forma tradicional, separadas en columnas; aquí se crea una barrera relacionada al espacio y movilidad del estudiante, sin embargo la docente prefiere ponerle un compañero en el aula para que lo ayude a desplazarse; la barrera no se ha eliminado, sigue ahí, pero por no generar modificaciones que afecten a los demás niños (unidireccionalidad de la normalidad que prevalece) prefiere dejar todo como está.

Con el caso propuesto en el párrafo anterior no damos cuenta muy claramente, que la mayoría de veces creemos que la inclusión o la atención de las necesidades educativas especificas consten en atender las características de un estudiante sin afectar al resto, generando inconscientemente estrategias que llevan consigo un sesgo de exclusión, osea, hacer algo diferente para que resalte frente del resto.

Desde la mirada de la inclusión educativa, las dificultades que vive un estudiante en el aula no se explican solo por sus características personales, sino por la forma en que la escuela y su entorno responden —o no— a sus necesidades. El aprendizaje y la participación no dependen únicamente del niño o la niña; también están profundamente ligados a las normas, prácticas, creencias y dinámicas que se construyen dentro de la institución y de la sociedad.

En este sentido, lo que llamamos “barreras” no surge de la persona, sino de la interacción que ella mantiene con su contexto: de cómo la reciben sus docentes, de cómo está organizada la escuela, de las expectativas que se tienen sobre ella y de las oportunidades reales que se le brindan para aprender y participar. Muchas veces, el problema no está en el estudiante, sino en un sistema educativo que no siempre está preparado para reconocer la diversidad y responder de manera justa y flexible a las distintas formas de aprender y ser.

Así, la dificultad educativa deja de verse como una carga que pertenece únicamente al estudiante y se convierte en una responsabilidad compartida por la institución, sus políticas y su cultura escolar. Cuando la escuela no se adapta a la diversidad, es el propio sistema el que comienza a generar barreras… y es también desde allí donde debe empezar el cambio.

Dentro de las barreras más frecuentes se encuentran las de tipo actitudinal y pedagógicas: resistencia del profesorado a adaptar la enseñanza, prejuicios, expectativas bajas hacia estudiantes con discapacidad, o metodologías rígidas que no consideran la diversidad. Un estudio reciente señala que, a pesar de los avances normativos y conceptuales, muchos docentes continúan usando cargas desproporcionadas de actividades no adaptadas y no realizan los ajustes necesarios para garantizar una participación real de todos los estudiantes (Gallegos López, 2022). Esto demuestra que la inclusión no se resume a inscribir al estudiante en un aula común, sino a transformar profundamente las prácticas pedagógicas.

Además, hay barreras de tipo estructural: infraestructura inadecuada, falta de recursos materiales o tecnológicos, ausencia de adaptaciones curriculares y capacitación docente insuficiente para atender la diversidad. Estas limitaciones afectan especialmente a estudiantes con discapacidades sensoriales, físicas o cognitivas, impidiéndoles participar plenamente en el currículo escolar (Castillo Romero, 2021). Por ello, aunque exista la intención de inclusión, si no se modifican las condiciones del entorno escolar — espacios, materiales, diseño curricular — parece poco probable que se logre una educación equitativa.

2.7 Identificando los muros (barreras) en la escuela

Cuando nos referimos a los "muros" o "barreras" como señalamos anteriormente, para poder romperlos o quitarlos, es muy importante como primer paso identificarlos. La mayoría de las personas que trabajan en educación, o hasta cierto punto en los diferentes contextos en donde se desea trabajar en procesos de inclusión tiene la responsabilidad de identificaras esas barreras, reflexionando un poco y tal como lo dice Calero et al. (2024) El enfoque de un "Aula sin barreras: Una perspectiva innovadora" busca la creación de entornos educativos que eliminen las barreras físicas, sociales y de aprendizaje, con el propósito de garantizar la participación equitativa de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades o características individuales; de esta manera se podrán alcanzar los propósitos que la educación en el Ecuador tiene hace muchos años atrás, poder atender las necesidades y características de todos los estudiantes dentro de sus aulas.

Dentro de mi experiencia profesional y muy personal he podido notar que existen barreras o “muros” tan evidentes que pasan desapercibidos cuando se los normaliza; entre los cuales considero importante hacer un análisis del contacto que he podido tener también desde cómo la presencia de aquellas puede trastocar el aprendizaje d ellos estudiantes y convertir la escuela en un dador compensatorio de estrategias sin que afecten la “normalidad” de los demás.

Para lo siguiente quiero establecer una actividad por cada uno de los muros identificados y que logren ser reflexionados por las personas que leerán el presente trabajo.

2.8 Muros arquitectonicos o infraestructura

Podemos tomar en cuenta como muros o barreras arquitectónicas a todas aquellas que están visibles y permanecen en la infraestructura institucional, generando un obstáculo para algunos estudiantes; muchas de las veces estas barreras pierden su efecto obstaculizador cuando dan prioridad a las personas que no tiene ningún tipo de diferencia significativa y que no afecta a su “normal desenvolvimiento” para el aprendizaje dentro de la escuela.

Las barreras arquitectónicas se las considera como obstáculos que impiden que las personas con discapacidad motora puedan acceder o moverse por un espacio, lo que se convierte en un impedimento a la hora de que estas personas quieran llevar a cabo sus actividades cotidianas ejecutadas en el día a día. (Mantuano et al. 2023)

Las barreras de infraestructura se convierten en aspectos muy concretos que aparecen permanentemente en los diferentes contextos en donde la inclusión real se siente amenazada por la priorización de la normalización, en una sociedad en donde se piense en las diferencias de la sociedad, en donde lo establecido es que, todos puedan, de la forma que marque su diferencia y no en las imitaciones marcadas, en donde lo diferente no esté MAL, dejar de remarcar las infraestructuras capacitistas.

2.8.1 Actividad 1

Escenario: 2 amigos deciden emprender el negocio de una Cafetería en la ciudad en donde viven, como novedad deciden llamarse "Cafetería inclusiva" ya que el menú está escrito también en sistema de escritura braille.

La inversión ha sido la adecuada, los menús en braille están listos, grandes personalidades de su ciudad han sido invitadas para la inauguración, entre ellas el gobernador que tiene discapacidad física y que para movilizarse utiliza una silla de ruedas. Todos están muy contentos el día de la inauguración, los propietarios han conmovido a todos con un discurso que enmarca la importancia de ser inclusivos, cortan el listón y todos aplauden; luego de eso invitan a pasar a todas las personalidades para que conozcan las instalaciones y que degusten lo que hay en el menú, también experimentando la escritura braille, a pesar de que ninguna persona ciega fue invitada; al momento de ingresar, el gobernador necesita ayuda para hacerlo ya que existen escaleras al ingreso de la cafetería y por ello no puede utilizar su silla de ruedas para

acceder a las instalaciones, los demás tratan de ayudarlo cargando la silla de ruedas.

Han pasado ya 3 meses y el negocio va bien, sin embargo, las escaleras de ingreso siguen allí; y cuando una persona en silla de ruedas o que se moviliza con el apoyo de muletas quiere ingresar el guardia lo ayuda para poder pasar ese "obstáculo".

Ejercicio:

- En una hoja dibuje la escena de inauguración haciendo visible la presencia del gobernador y el "muro" o "barrera" identificada.

- Debajo el dibujo argumente la razón de su identificación tomando en cuenta las características de los invitados.

- En la parte posterior de la hoja rediseñe el escenario rompiendo el muro o barrera identificada.

- Por último, escriba y responda a las siguientes preguntas: ¿Es factible el nombre "Cafetería inclusiva solo porque el menú está en escritura braille? ¿Existe alguna característica de infraestructura capacitista en el ejemplo? ¿Cuál y por qué?

Dentro de los entornos escolares nos encontramos con las mismas barreras; niños o niñas con discapacidad que no pueden acceder a algunos servicios debido a que la escuela no está pensada en la diversidad, una escuela que está con construida desde la perspectiva de una característica dominante, en donde se piensa que todos deben ser iguales. Existen casos extremos en donde la razón se ve obstaculizada

también por esta normalización, tanto así que prefieren no aceptar a estudiantes con otro sistema de movilidad, con el argumento que profesora “la escuela no está preparada para ellos” “no tenemos rampas”, “no vamos a hacer un baño diferente solo para un estudiante” “el 6to grado está en 2do piso, no ponemos ponerlo en la planta baja , ya que ahí están los niños de inicial” aquí se superpone lo ya establecido, no se establece el respeto y la responsabilidad de la escuela hacia esa diversidad.

Las barreras arquitectónicas no son solo obstáculos físicos dentro de una institución educativa; también se convierten en factores que empujan, de manera silenciosa, a muchas personas con diversidad funcional hacia procesos de exclusión. Cuando estos espacios no se adaptan a las necesidades de los estudiantes, el mensaje implícito que reciben es que deben ser ellos quienes se ajusten al entorno y no al revés. Así, la permanencia en la escuela parece condicionarse a la capacidad de soportar esas limitaciones estructurales, como si la inclusión dependiera más del esfuerzo individual que del compromiso institucional por garantizar el acceso y la participación de todos.

2.9 Muros o barreras culturales

En el mundo cada país, cada ciudad, cada pueblo proyecta su propia cultura, la que la mayoría de veces está totalmente conecta a la educación familiar y escolar, en donde a través de las historias, leyendas y demás relatos, exaltan a manera de regalos el traspaso generacional de la misma pues es ahí en donde se fortalecen, para luego ejemplificarlas y ponerlas en práctica en los demás contextos sociales.

Centrando mucho más a las características de las barreras culturales podríamos relacionarla incluso con los significados de algunas palabras ¡, en donde algunas de ellas no pertenecen dentro del ámbito de lo entendible a la propia cultura de los estudiantes; como un ejemplo más característico son los modismos que utilizan las personas extranjeras, que, aunque utilizan las mismas palabras, entre países tiene un significado muy diferente, pero que pertenecen a su cultura. Dentro de la gastronomía ecuatoriana comemos el "Canguil" como un piqueo consumible en diferentes espacios, sin embargo, en otros países como en Argentina no existe la palabra canguil para referirse a ese tipo de maíz tostado, sino más bien utilizan la palabra "Pochoclo". Qué sucedería si un docente de escuela comienza a relatar dentro de la clase de Estudios Sociales, los conflictos por territorio entre tuvieron Ecuador y Perú en el pasado, sin tomar en cuenta que dentro del aula existen dos niños Peruanos, los cuales aman a su país, a su gente y su cultura; ahí está la barrera cultural que se ha creado, cuando el docente considera que es más importante referirse positivamente todo lo relacionado su país imponiendo su cultura sin tomar en cuenta que existe también una diversidad cultural que aunque sea por un estudiante también es muy importante.

La cultura dentro de la escuela se construye a partir de los valores, creencias y formas de ver el mundo que comparten quienes la integran. Sin embargo, muchas veces la inclusión encuentra obstáculos cuando no se reconoce o no se valora la cultura del "otro". Con frecuencia, la escuela no se detiene a mirar de dónde viene cada niño, qué historias trae consigo o qué aspectos de su vida familiar forman parte de su identidad.

Para muchos estudiantes, ingresar al aula puede sentirse como dejar algo propio en casa: su forma de hablar, sus costumbres, sus raíces. En lugar de ser reconocidos desde su singularidad, pasan a convertirse en parte de un grupo que busca que todos se parezcan y se ajusten a lo común, dejando en segundo plano aquello que los hace únicos. Así, la diversidad cultural pierde espacio frente a la idea de homogeneidad, olvidando que cada niño y cada docente también llegan a la escuela con una historia personal y una cultura que merece ser escuchada, respetada y compartida.

Vivimos en una sociedad competitiva e insolidaria dominada por una cultura hegemónica y homogeneizante que establece "las normas de juego" donde las diferencias humanas son consideradas como defecto y no como valor. El problema radica en saber cómo pasamos de una sociedad competitiva e insolidaria (excluyente) a una sociedad de convivencia solidaria (López 2012).

Los estereotipos socio culturales se han convertido en un muro muy grande y fuerte los cuales han llegado a afectar afectado considerablemente a la convivencia dentro de las aulas y de por sí a la inclusión como tal. Los pueblos ancestrales de los diferentes países respetan mucho su cultura y se sienten muy orgullosos de sus raíces, y en las escuelas en donde están estudiando , sin embargo, el problema está cuando por diversas situaciones deben salir a la zona urbana por situaciones de trabajo y deben radicarse allí, de esta manera para los niños se vuelve una situación compleja en parte, porque a pesar de tener todas las intenciones de seguir compartiendo con nuevos compañeros en la escuela, sienten discriminación por parte de sus pares, hasta de otros

miembros de la comunidad educativa . tal como lo señala Hernández y Marchesí (2021) En los países con mayor jerarquía cultural, Colombia y Guatemala, los maestros consideran que es algo más difícil que los alumnos afrodescendientes e indígenas aprendan juntos a los compañeros de la cultura dominante o alumnos blancos, especialmente en el caso de los alumnos indígenas en Guatemala.

Las barreras culturales dentro de la escuela se manifiestan muchas veces de forma silenciosa, casi imperceptible, pero con un impacto profundo en la manera en que los estudiantes se sienten reconocidos y valorados. Cuando la cultura dominante se impone como medida de referencia, se genera un espacio en el que lo distinto parece "fuera de lugar". Las tradiciones, costumbres, expresiones y formas de entender el mundo que trae cada niño desde su casa deberían ser una riqueza para el aula, pero en la práctica suelen ser minimizadas o ignoradas. Esta ausencia de reconocimiento crea distancias afectivas y simbólicas que dificultan el sentido de pertenencia, especialmente para quienes provienen de otras regiones, países o pueblos originarios.

En muchas ocasiones, estas barreras culturales se consolidan a través del lenguaje cotidiano del aula. Expresiones, bromas, ejemplos históricos o referencias nacionales pueden resultar excluyentes cuando no se consideran las múltiples identidades presentes. La escuela tiende a funcionar como un espacio que espera que todos encajen en una única manera de pensar y expresarse, sin cuestionar si ese molde responde realmente a la diversidad del grupo. Cuando un docente no toma en cuenta los significados culturales de palabras, gestos o relatos, corre el riesgo de reforzar ideas que, aunque parezcan naturales, pueden generar

incomodidad, vergüenza o conflicto en estudiantes que no comparten esa visión del mundo.

Además, los estudiantes que migran desde contextos rurales hacia zonas urbanas, o desde otros países, enfrentan un doble reto: adaptarse al nuevo entorno y defender su identidad frente a una cultura escolar que muchas veces no dialoga con la suya. La escuela, en lugar de convertirse en un puente, termina actuando como un filtro que obliga a dejar atrás elementos esenciales de la propia historia. Cuando los niños sienten que deben ocultar su forma de hablar, su vestimenta, sus creencias o su origen para ser aceptados, la barrera cultural deja de ser una simple diferencia y se transforma en un obstáculo emocional y social que limita su bienestar y su proceso de aprendizaje. La inclusión, entonces, no puede darse si la diversidad cultural no es reconocida, celebrada y puesta en valor dentro de cada aula.

2.9.1 Actividad 2:

Revisar el video ¿Cómo convivir (con culturas diferentes) sin morir en el intento? En el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=Lm0rMfd9r_4

Ejercicio: en grupos realiza lo siguiente:

- Elabora preguntas relacionadas con el video, las cuales deben estar apegadas al contexto educativo actual, las mismas que deben ser contestadas por un grupo diferente seleccionado por tu docente.

- Propón políticas específicas en donde la diversidad cultural sea valorada por la comunidad educativa.

- Elabora un cartel en donde se promueva la riqueza cultural del país, de tu familia y del aula.

2.10 Muros o barreras en la comunicación

Cuando una institución educativa recibe algún estudiante que tiene dificultades en hablar o comprender un idioma (que forma parte de la diversidad cultural también), o que posee una lengua diferente como la lengua de señas (lengua materna de las personas sordas) se crea una barrera en los aspectos relacionados en la comunicación entre pares (estudiante – estudiante), estudiante docente y demás comunidad educativa. Este tipo de barreras aporta negativamente dificultades en la comprensión de ciertos contenidos planificados por el profesor de aula, lo que conlleva a planificar ciertos ajustes para que el estudiante que esta del otro lado de la barrera pueda comprender, sin embargo, como en los casos anteriores, la barrera no se mueve, no se rompe, sigue allí.

Equivocadamente, se cree que la implementación de un sistema alternativo de comunicación se podría considerar la estrategia perfecta que mejore la comunicación entre el emisor – mensaje – receptor; a pesar de aplicar esto, los docentes manifiestan que no siempre va a estar realizando modificaciones a los procesos comunicativos, aunque eso lo demande la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI); y para esto prefieren usar otras estrategias en donde no deben mover nada de lo ya planificado con anterioridad.

En el caso de los estudiantes sordos es mucho más evidente este tipo de barreras, aunque parezca irónico, muchas veces se cree que es más fácil promover la inclusión de la discapacidad auditiva dentro de la escuela

regular, ya que la única modificación que se debe utilizar es la cambiar la lengua hablada por la lengua escrita, siendo eso suficiente para poder considerarse inclusivos. Para Rivera et al. (2024) La integración de las personas con (DA) en la educación superior se ve obstaculizada principalmente por los problemas de comunicación. El rendimiento académico de los estudiantes con deficiencias auditivas se ve afectado negativamente por las barreras de la comunicación, lo que provoca que el estudiante se les dificulte integrarse social y académicamente. En última instancia, estas barreras limitan la comunicación efectiva entre los estudiantes y educadores.

A pesar de que las intenciones quieran potenciar la inclusión de estudiantes sordos a la escuela regular, se sigue pensando que la lengua de señas se considera como un sistema alternativo de comunicación que pueden promover la eliminación de barreras de comunicación ; sin embargo la lengua de señas de cualquier país no se considera como un sistema de comunicación alternativo, ni para las personas oyentes, menos para las personas sordas, ya que la lengua de señas es considerada como su lengua materna, define su identidad y es parte esencial de su cultura; así que determinarla como una "alternativa compensatoria" para eliminar barreras es un grave ERROR.

La lengua de señas o de signos debe ser la primera lengua, por ser la lengua natural de las personas sordas, plenamente desarrollada, que asegura una comunicación completa e integral, a diferencia de la lengua oral permite a los niños sordos y a sus padres comunicarse La lengua de señas o de signos debe ser la primera lengua, por ser la lengua natural de las personas sordas, plenamente desarrollada, que asegura una

comunicación completa e integral, a diferencia de la lengua oral permite a los niños sordos y a sus padres comunicarse (Marzo et al. 2022)

Muchas de las veces el desconocimiento sobre los procesos reales inclusivos llevados a la práctica, conlleva a la implementación de "soluciones" que no atienden directamente a las necesidades de los estudiantes con discapacidad auditiva, podría parecer insistente en este apartado, pero este tipo de estrategias que pretenden incluir sin tomar en consideración la diversidad comunicativa, ciñéndose a un sistema patriarcal de normalidad con respecto a los tipos o estilos de comunicación, no hacen creer que es suficiente con poner algo que compense las dificultades o carencias presentadas en nuestros estudiantes, pues eso también se llama inclusión, este el caso de los Intérpretes de lengua de señas en las aulas; y no es que sea innecesario, pero seguimos centrándonos en las características o en la patología de las dificultades que el estudiante padece convirtiendo al docente y a la escuela en un asistencialista de esa patología, nos seguimos olvidando de las barreas que se han creado. La integración de un intérprete como medida para superar las barreras, aunque ayuda a comprender ciertos contenidos y hasta funciona como una herramienta para el docente ya que el estudiante sordo podrá comprender lo que se le pide, la barrera de comunicación entre el docente y el estudiante sigue allí, presente.

Por otro lado, la presencia de interprete de lengua de señas dentro del aula no es garantía de que el estudiante sordos pueda comprender los contenidos, o las tareas que debe realizar, puesto que no toda persona sorda conoce y utiliza la lengua de señas, además, en el caso que la utilice, el intérprete vendría a convertirse en su único sistema de

comunicación que subsane las dificultades comunicativas entre la comunidad de oyentes y sordos, pero aquí se genera otra problemática, la cual es que el vínculo que se crea en el estudiante no es directamente como su entorno (docente y compañeros) sino más bien con su intérprete. Para Larrazabal et al. (2021) El apoyo que brindan las profesoras de educación especial a los/as sordos/as es más bien en temas generales, no relacionados con superar barreras de comunicación. Además, deben cubrir las demandas de otros/as estudiantes de la clase etiquetados con NEE y al tener más competencias para atender otras condiciones, se abocan a ellas tendiendo a delegar en los/as intérpretes el acompañamiento de estudiantes sordas/os.

Por otro lado, los futuros docentes reconocen que es fundamental saber la lengua de señas, pero en el Ecuador no se considera a la lengua de señas como un idioma adicional que se deba aprender, así como el inglés, francés o chino mandarín, que, si son considerados parte del aprendizaje en las diferentes mallas curriculares de las universidades y tecnologías de la educación, dejando de lado a la inclusión desde la formación de tercer nivel. (Merino et al., 2021)

2.10.1 Actividad 3

Revisa el siguiente link:

https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/183398/Barreras-facilitadores-en-la-inclusion-de-estudiantes-sordos.pdf?sequence=1

Ejercicio: En parejas realiza las siguientes actividades

responde a las siguientes preguntas

¿Cuáles son las barreras de comunicación que pudiste encontrar en el texto?

¿Qué estrategias fueron implementadas por las personas oyentes para romper las barreras de comunicación?

¿Qué aporta el aprendizaje y uso de la lengua de señas en la comunicación entre personas sordas y oyentes?

¿Consideras que la lengua de señas es un sistema de comunicación alternativo o un sistema diverso? ¿Por qué?

Utiliza el Abecedario de Legua de señas de tu país y establece una conversación utilizando datos personales como tus nombres y apellidos

2.11 Muros y barreras para el aprendizaje

Las dificultades creadas por las barreras para el aprendizaje no solo tienen que ver con estudiantes con necesidades educativas especificas/ especiales asociadas o no a la discapacidad, sino más bien eso que parte desde la metodología implementada desde la práctica educativa por parte de los docentes; esas barreras que se crean en su mayoría inconscientemente para que todos puedan aprender, eso que parte desde la intención de la unidireccionalidad de las metodologías en donde se "cree" o se "supone" que todos deberían aprender en base a una metodología unificada, en donde todos los estudiantes deberían aprender desde la misma manera dentro del aula; en donde también la excusa perfecta radica en que no se puede hacer una enseñanza personalizada de acuerdo a la característica de cada quien , "porque no hay tiempo", "no nos han preparado". Llega un momento en el ejercicio docente en

que la práctica auto educativa o autodidacta se convierte en el eslabón perdido de la educación; aquí ya no recaen excusas, pretextos; todo queda en la vocación y en las ganas de enseñar a todos y que así mismo todos puedan aprender de alguna u otra manera, hay muchas otras personas como yo que consideramos que es el éxito docente.

Dentro de las principales barreras en el aprendizaje resultan en que los docentes no han podido unificar en una planificación en donde se tomen en consideración los estilos de aprendizaje, el entendimiento de esta teoría permite centrar la enseña en las características de cada individuo.

Para Gallego et al. (2022) La metodología de los Estilos de Aprendizaje ha venido a confirmar esta diversidad entre los individuos y a proponer un camino para mejorar el aprendizaje por medio de la reflexión personal y las peculiaridades diferenciales en el modo de aprender; el estilo de aprendizaje reconfigura la acción del profesores no solo a brindar contenidos, sino más bien pretender desarrollar habilidades que están relacionadas a sus diferentes estilos de aprender, no solo en el contexto escolar sino también en el social.

Las principales dificultades presentadas dentro del sistema educativo, las cuales dan paso a la creación de barreras para el aprendizaje no radican solamente en las deficiencias que tiene la formación de los docentes, ya que también existe el poco involucramiento y colaboración de parte de las familias, autoridades y demás docentes; además de un trabajo deficiente en llevar a cabo la construcción de aspectos culturales que valoren la diversidad.

Tal como lo menciona Zhizhko (2020) en el proceso de la enseñanza, los maestros no consideran la heterogeneidad de los alumnos con toda su problemática, no generan diversas alternativas de atención educativa que ofrezcan metodologías con actividades adecuadas para atender a los alumnos con barreras

para el aprendizaje y la participación, no se capacitan ni se actualizan adecuadamente para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales. Aquí la diversidad del alumnado forma parte muy importante en la construcción de metodologías que puedan atender las singularidades del estudiantado, crear metodologías que puedan atender esa diversidad en las clases, tratar de romper esa barrera unidireccional en donde "todos deberían aprender de la misma forma".

Cuando hablamos de barreras relacionadas al acto de enseñar y aprender (aprendizaje) también debemos destacar la fase de la evaluación; es bien sabido que cuando la forma de enseñar, la práctica docente tiende a modificarse, hacer ajustes significativos para que todos puedan aprender, también se deben hacer ajustes a las actividades que puedan comprobar que el estudiante ha podido aprender.

Dentro de la evaluación, que esta vez la llamaremos "evaluación diversa" se busca tomar como referencia esas barreras que existen dentro de los procesos d enseñanza y aprendiza, la estrategia que ese utilizó para poder diversificar estos procesos y atiendan no solo las necesidades sino las singularidades de todos los estudiantes, lo que puede brindar hacer un mapeo de los diferentes estilos de aprendizaje del aumentado y poder ajustar evaluaciones que vayan de la mano con

ese cambio en la metodología; de esa manera poco a poco las barrera comenzar a romperse.

En referencia a esto, ¿Quién falla, el estudiante que no aprende porque no se ajusta a la forma de aprender mayoría o el docente que no planifica para atender la diversidad que tiene en el aula?, quizás muchos responder que la práctica docente orientada a la planificación de sus clases no puede descomponerse para lograr una planificación individual para cada estudiante, y ahí ocurre el error ,otra vez; no se pretende que el docente elabore planificaciones para cada estudiante, sino más bien, tener la habilidad de elaborar una sola planificación que pueda atender la diversidad, los diferentes estilos de aprendizaje; pero quizás preguntarán, ¿Cómo se consigue esto? Pues bien, haciendo algo que los docentes a través de los tiempos y las actualizaciones metodológicas van dejando de lado; pues, CONOCIENDO A SU GRUPO DE ESTUDIANTES, ahí radica la importancia de interactuar con ellos, solo ahí se podrán identificar las barreras las cuales inconscientemente se están "edificando" y que la mayoría no tienen nada que ver con algún tipo de patología; tal como lo señala Barrios et al.(2021) La interacción profesor-estudiante-grupo es la descripción de formas de conductas, actividades y relaciones que tienen como objetivo estimular el aprendizaje, así como el desarrollo de habilidades y capacidades creativas, sociales e intelectuales las cuales se dan de manera cotidiana en las aulas de clase

2.11.1 Actividad 4

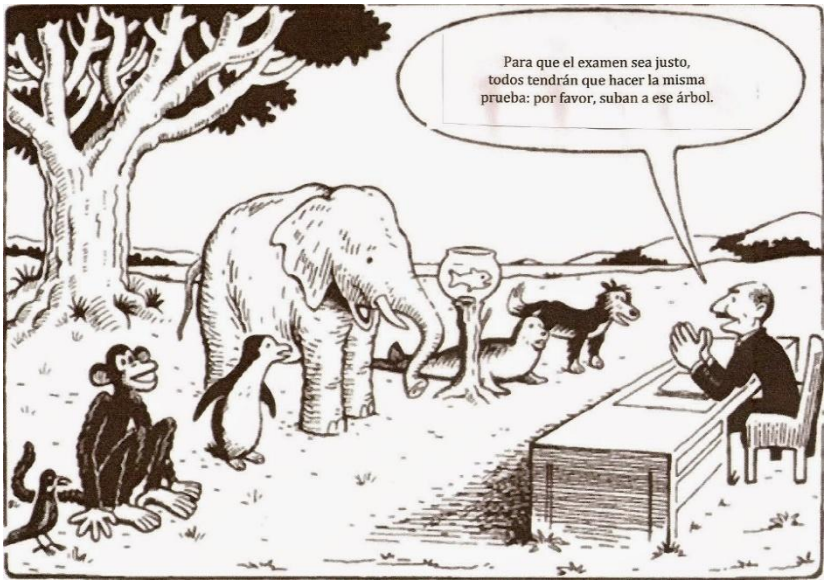


Figura 1. Una misma prueba para todos

Nota. Imagen adaptada de *Una misma prueba para todos*, por Recursos Académicos (2015), *Innovación y Mejoras Educativas*

(https://innovacionymejoraseducativas.blogspot.com/2015/12/una-misma-prueba-para-todos.html)

Ejercicio: revisa la siguiente imagen y redacta de manera coherente en dónde se presenta la barrera en el aprendizaje, específicamente en la evaluación (utiliza 3 párrafos)

2.12 CONCLUSIÓN

Hablar de inclusión y diversidad en la escuela es, en el fondo, hablar de personas. A lo largo de este capítulo se ha puesto en evidencia que cada estudiante llega al aula con una historia distinta, con formas propias de aprender, de relacionarse y de comprender el mundo. Reconocer esta realidad permite entender que la diversidad no es un problema que deba resolverse, sino una condición natural que, cuando es aceptada y valorada, enriquece profundamente la experiencia educativa.

También queda claro que una escuela inclusiva no se construye únicamente desde las normas o los discursos, sino desde las prácticas cotidianas y las relaciones que se tejen día a día. La inclusión se hace real cuando los docentes miran a sus estudiantes con sensibilidad, cuando las familias se sienten parte del proceso educativo y cuando los propios estudiantes aprenden a convivir desde el respeto y la empatía. Es en estos pequeños gestos, muchas veces invisibles, donde la escuela empieza a transformarse en un espacio más justo y humano.

Finalmente, este capítulo invita a repensar la manera en que entendemos la educación y el papel que cumple la escuela en la vida de los estudiantes. Asumir la diversidad como un valor implica cuestionar prácticas excluyentes y abrirse a nuevas formas de enseñar, aprender y convivir. Solo así la escuela puede convertirse en un lugar donde todos tengan un espacio, una voz y la posibilidad real de desarrollarse plenamente. Estas reflexiones preparan el camino para profundizar, en los capítulos siguientes, en las respuestas educativas y las prácticas

concretas que hacen posible que la inclusión deje de ser una idea y se convierta en una experiencia vivida en el aula.

2.13 GLOSARIO

Alteridad

Reconocimiento del otro como un sujeto diferente, con identidad, experiencias y necesidades propias. En el ámbito educativo, la alteridad implica aceptar y valorar las diferencias entre los estudiantes, promoviendo relaciones basadas en el respeto y la empatía.

Comunidad educativa

Conjunto de personas que participan activamente en la vida escolar, incluyendo docentes, estudiantes, familias, directivos y personal de apoyo. Su compromiso colectivo es fundamental para construir una escuela inclusiva.

Diversidad

Condición natural de la población estudiantil que se manifiesta en diferencias culturales, sociales, cognitivas, emocionales, lingüísticas y físicas. En la educación inclusiva, la diversidad es entendida como un valor que enriquece el aprendizaje colectivo.

Equidad educativa

Principio que orienta la toma de decisiones pedagógicas para ofrecer a cada estudiante los apoyos y oportunidades que necesita, reconociendo que no todos parten de las mismas condiciones.

Escuela inclusiva

Institución educativa que adapta sus prácticas, cultura y organización para responder a la diversidad del alumnado, promoviendo la participación, el respeto y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Exclusión educativa

Proceso mediante el cual ciertos estudiantes son marginados, invisibilizados o limitados en su participación y aprendizaje debido a prácticas, actitudes o estructuras que no consideran la diversidad.

Participación

Implicación activa de los estudiantes en las actividades escolares, tanto académicas como sociales. La participación es un indicador clave de inclusión y pertenencia dentro del entorno educativo.

CAPÍTULO III

3 INCLUSIÓN, ALTERIDAD Y RESPUESTA EDUCATIVA EN EL AULA

El aula es, ante todo, un espacio profundamente humano. En ella convergen historias personales, ritmos de aprendizaje distintos, emociones, intereses y necesidades que desafían diariamente la práctica docente. Frente a esta realidad, hablar de respuesta educativa no significa aplicar fórmulas rígidas ni estrategias universales, sino reconocer que cada estudiante aprende de manera diferente y que el rol del docente implica una constante toma de decisiones pedagógicas orientadas a garantizar oportunidades reales de aprendizaje para todos.

Este capítulo se centra en la respuesta educativa frente a la diversidad en el aula, entendida como el conjunto de acciones, estrategias y ajustes que el docente implementa para atender las características individuales y colectivas de su grupo de estudiantes. Desde esta perspectiva, la diversidad deja de concebirse como una dificultad y se transforma en un punto de partida para enriquecer la enseñanza. Responder educativamente a la diversidad implica observar, escuchar, adaptar y reflexionar, con el objetivo de crear entornos de aprendizaje flexibles, accesibles y significativos.

A lo largo del capítulo, se abordan aspectos clave como las adaptaciones curriculares, las estrategias pedagógicas inclusivas y los enfoques que permiten anticipar las necesidades del alumnado, evitando prácticas excluyentes. Se pone especial énfasis en la importancia de planificar desde la diversidad, promoviendo metodologías que respeten los

distintos estilos y ritmos de aprendizaje, y que favorezcan la participación activa de todos los estudiantes en el proceso educativo.

Finalmente, este capítulo invita a repensar la práctica docente desde una mirada ética y comprometida con la inclusión. Responder a la diversidad no es una tarea adicional ni un esfuerzo aislado, sino una responsabilidad pedagógica que requiere sensibilidad, formación y disposición al cambio. Cuando el docente asume la diversidad como parte natural del aula, la enseñanza se convierte en un proceso más justo, equitativo y humano, donde cada estudiante puede sentirse reconocido, valorado y capaz de aprender.

3.1 OBJETIVOS

3.1.1 Objetivo general

Fortalecer la comprensión y la práctica docente frente a la diversidad en el aula, promoviendo una respuesta educativa inclusiva que reconozca las características, necesidades y potencialidades de cada estudiante, con el fin de generar experiencias de aprendizaje equitativas, significativas y respetuosas de las diferencias individuales.

3.1.2 Objetivos específicos

- Analizar la diversidad presente en el aula como una realidad inherente al proceso educativo, comprendiendo su impacto en la enseñanza y en el aprendizaje de los estudiantes.

- Identificar estrategias pedagógicas y ajustes educativos que permitan responder de manera flexible y oportuna a las

necesidades del alumnado, favoreciendo su participación activa y su progreso académico.

- Reflexionar sobre el rol del docente como mediador del aprendizaje inclusivo, destacando la importancia de la planificación, la observación y la adaptación continua para construir entornos educativos más justos y humanos.

3.2 La inclusión y la escuela inclusiva, existir dentro de los espacios

Muchas personas que la clave del mejoramiento del sistema educativo, es convertir las escuelas en "inclusivas" aportándole como una característica o cualidad a los diferentes establecimientos de educación en todos sus niveles, entendiendo que esta llamada aportación hacia una sociedad que excluye, debería más bien entenderse como parte del sistema, desde lo más profundo, como un punto de partida filosófico, en sí, se supone que la inclusión debería ser una de las características esenciales de toda escuela, no un "plus" que permite diferenciar una escuela de otra.

Una de las características de toda escuela debería convertir en un espacio para estar, para disfrutar, para ubicarlos dentro del todo, hacer parte de ese todo a los que llegan a habitarla, no necesariamente convertirse en la oportunidad que se les ha venido negando a muchos por diversas razones, o como lo escuché en algún momento, ser un lugar en donde se les hace "un favor" a los niños neuro diversos. Toda escuela debe hacer sentir importantes a los que la habitan, y que son parte de ella, que su tan solo presencia aporta, que él está allí ayuda a la escuela a aprender

de esa diversidad, a crecer, a mejorar, que la inclusión es parte totalitaria de los espacios escolares, no solo del aula, y que la escuela está dispuesta a demostrarlo haciéndolo realidad.

Existe una notable diferencia entre la escuela que pretende ser frente a la sociedad y a la escuela que realmente es. Mucho se cree que una escuela es realmente inclusiva porque crea políticas de acceso de aquellos "excluidos", lo resalto entre comillas porque se piensa que con eso es suficiente y que el eufemismo "excluido" va a terminar con tal solo abrirle las puertas para que pase y se siente en un aula junto o separado, pero dentro del aula; sin embargo, ya adentro el estereotipo de excluido continua, pero nadie se da cuenta o no le interesa.

Para la Organización de las Naciones Unidas la Inclusión dentro de sus objetivos de desarrollo sostenible considera en el cuarto objetivo Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos" Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2015, p. 20) sustentado la importancia de trabajar y fortalecer las practicas educativas desde la Inclusión educativa.

Para Plancarte 2017 citando a la UNESCO 2009) considera a la educación inclusiva como una estrategia clave para alcanzar la Educación para Todos (declaración que se aprobó desde 1990), partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y fundamental de una sociedad más justa e igualitaria.

Es importante saber que los procesos de inclusión deben ir direccionados no tanto al niño, sino más bien al manejo y la reflexión

de la heterogeneidad del aula, poniendo mucho más atención del cómo es la escuela, dejando por un momento de lado las características o patologías que son parte de la identidad del estudiante; haciendo más énfasis al tipo de apoyos que se brindan con el objetivo de que todos puedan aprender juntos, a la forma de preparación de los docentes e incluso mucho antes , saber cómo se están formando a los docentes desde las aulas universitarias. Tal como lo señalan Álvarez y Rodríguez (2022 Abordar el tema de inclusión educativa desde la formación inicial docente es fundamental

para alcanzar con plenitud las intenciones de los sistemas educativos en este sentido, siendo

los profesores actores clave para la promoción de una cultura inclusiva.

Muchos como nosotros, consideramos que la escuela debe reconstruirse desde sus bases, debe estar en constante movimiento, n ser estática ya que esto no le permite acomodarse, moldearse, para convertirse desde un espacio en donde solo se aprende matemáticas o ingles a un espacio en donde se habita, se juega, se equivoca, reflexiona, se reinventa a la par con los estudiantes, con esto la escuela cambia su propósito de **SER CAPAZ DE ENSEÑAR A TODOS** y propongo otro más acorde con la realidad que se aborda en este libro**, LA ESUELA DEBE SER CAPAZ DE APRENDER DE TODOS** dejando de pensar solo en aspectos de adaptación y acomodación que se resumen únicamente a la inserción de grupos minoritarios a un espacio donde reinan los mayoritarios, saliendo del discurso justificador que muchos defienden " aquí trabajos de esta manera".

Muchas personas conciben la inclusión como una receta de atención dentro del entorno escolar; pues llega a la aulas algún estudiante que presenta dificultades muy "pronunciadas" y para poder aprender debe constar en una lista de atención prioritaria (aparentemente la cual le da las posibilidades de ser atendido o enseñarle de manera diferente, dentro de un espacio grupal); más aún cuando uno de los requisitos para poder pertenecer a la dichosa nomina es que debe estar diagnosticado, solo así podrá llevarse el "premio de hacerle las cosas más sencillas" y que aprende hasta donde pueda; como si la inclusión y sus proceso como tal fuese un asunto tan solo de derechos. En el pasado la inclusión tenía más un tinte que daba aspectos de tipo social, ahí está el caso de las mujeres, de los indígenas, de los afrodescendientes, los cuales no eran poseedores de diagnósticos clínicos o patológicos escolares que podrían estar "asociados o no a una discapacidad" y muchas de las veces, aunque no les parezca a algunos o exagere, la inclusión en muchos países aun esta precarizada, como que no alcanza, tiene limitantes o se estanca en solo el acceso; debemos ir un paso más allá; a los lejos, en donde reposan las prácticas, las características culturales y sociales, de cómo nos vinculamos con el otro, de cómo lo reconocemos, de cómo respetamos sus espacios; señalo algunos ejemplos muy claros de los eufemismos que se han incorporado socio culturalmente: los "sorditos mudos" "los enfermitos" "los retrasaditos" "los discapacitados"; si continuamos pensado y actuando alrededor de aquello seguiremos estancados.

Entonces, ¿puede la escuela trabajar en ello? o decide seguir manteniéndose en los estatutos que todos hacen de aparente inclusión, por comodidad, por ley o conformismo; acaso no es mejor pensar de otra manera, cambiar su sistema, el sistema dentro de sus aulas, establecer

un tipo de cultura diferente en donde todos sean valorados y respetados, en donde las diferencias más notables no estén por encima de su nombre y apellido, en donde el estudiante ciego sea reconocido no por su ceguera sino más bien por su nombre en la nómina de todos los estudiantes, en donde no sea necesario crear algo diferente solo para él. Yo pienso que la escuela es una oportunidad para hacer una verdadera inclusión, debido su vínculo con la sociedad, al aporte cultural que va a hacer llegar.

Para que una escuela sea considerada inclusiva existente 3 dimensiones específicas: Las políticas, las prácticas y la cultura Inclusiva; todas las escuelas deben de direccionar su trabajo hacia estos, donde hemos aprendido por experiencia y que lastimosamente aún no se alcanza ese propósito, ya que sin desmerecer los esfuerzos la mayoría se centra en las políticas, tomadas a veces como una camisa de fuerza las cuales se deben cumplir sí o sí.

3.3 Políticas inclusivas en la escuela

Propiciar cambios a nivel organizacional es un elemento clave en el tránsito de cualquier institución escolar que pretenda ser reconocida como inclusiva. Pero estos cambios deben pasar por el filtro de su propia cultura. Tanto la evaluación como planificación de iniciativas pedagógicas y de políticas internas deben dialogarse, desarrollarse y consolidarse en el pleno de comunidades donde existan valores y creencias compartidas. Por ejemplo: es el caso de las escuelas que antes de implementar medidas de flexibilización curricular abordan en

reuniones la importancia de dar respuestas justas a la diversidad (Valdez y Pérez 2021).

Las políticas relacionadas al acceso de estudiantes con necesidades educativas especiales o especificas están señaladas por la Ley Orgánica Intercultural en el Ecuador (LOEI 2011) en las cuales todas institución educativa debe eliminar todas las barreras del aprendizaje que puedan existir dentro de los contextos educativos; en esta parte quiero señalar que todo o la mayoría se viene haciendo desde la ley, auditorias institucionales son el principal mecanismo de verificación para saber si se está dando cumplimento a lo que señala la LOEI en el Ecuador; es decir toda institución debe crear los espacios y los procesos adecuados de acceso para que estudiantes con o sin discapacidad puedan ingresar al sistema educativo y por lo tanto a las escuelas; y todo eso se está haciendo.

Tomando en cuenta lo señalado anteriormente, la inclusión como proceso empieza desde cuando la escuela está preparada para abrirle las puertas "cualquiera" (que no se tome como un término despectivo), es decir a quien quiere formar parte de la institución educativa y que tenga la necesidad de pertenecer a ella, de jugar, de convivir, de aprender de sus maestros y compañeros, así como lo haría cualquier estudiante, tenga o no un diagnóstico o es dentro de ese grupo de "excluidos".

La experiencia acumulada en los últimos años muestra que los recursos disponibles —tanto humanos como materiales— aún resultan insuficientes para responder de manera plena a los procesos de inclusión y atención a la diversidad. Aunque las reformas educativas han

impulsado ciertos avances y han abierto nuevos caminos, estos cambios todavía no se traducen en transformaciones profundas y sostenidas dentro de las instituciones. Esto provoca que muchas prácticas inclusivas se queden a medio camino, sin alcanzar su verdadero impacto.

Hablar de inclusión implica mucho más que abrir espacios; supone crear entornos reales de pertenencia, donde cada persona pueda sentirse reconocida en su identidad y valorada por su singularidad. Significa garantizar igualdad de oportunidades en lo social, educativo y laboral, sin importar la condición o situación de cada individuo. También demanda fortalecer la formación de quienes trabajan en el sistema educativo y acompañar estos esfuerzos con políticas más amplias, coherentes y de mayor alcance, capaces de sostener cambios genuinos y duraderos.

Ampliando un poco lo anterior, uno de los principales problemas de solo actuar desde las políticas de acceso, es que se topan con las políticas de permanencia, y es ahí en donde radican los principales problemas y los procesos de inclusión se caen; esto sucede al momento de abrir las puertas para que niños y niñas accedan a determinada institución educativa de tipo “regular” o “normal” sin siquiera en preocuparse en revisar si su infraestructura, diseño metodológico junto con la evaluación el cual corresponde la parte académicamente medular, está preparada para atender las necesidades de todos los estudiantes; frente a esto ocurre ese problema, como no lo están no saben qué hacer con los estudiantes “incluidos” dentro del aula, y terminar individualizando el currículo lo cual también es una manera de excluirlo dentro del grupo,

o no hacen nada para realmente incluirlo como en un principio las políticas creadas prometían.

3.4 Prácticas inclusivas

Cuando se habla de prácticas inclusivas verdaderamente significativas, el foco no debería estar solo en los documentos, en los listados de estudiantes o en la cantidad de adaptaciones curriculares realizadas. El verdadero éxito de la inclusión se construye desde la forma en que la institución educativa se organiza, los recursos con los que cuenta, su infraestructura, su cultura y, sobre todo, la manera en que conviven y aprenden todos los estudiantes dentro de ella.

Una escuela inclusiva se fortalece cuando los docentes actualizan su práctica profesional, reflexionan sobre su rol y se preparan para responder a la diversidad. Del mismo modo, la participación de las familias y los procesos de sensibilización dirigidos a toda la comunidad educativa resultan fundamentales para generar cambios reales. La inclusión, entonces, no se reduce a cumplir requisitos formales: se expresa en el día a día, en cómo se acoge, se escucha y se valora a cada estudiante como parte esencial del colectivo.

Dentro de esta dimensión, la presencia del docente toma relevancia trascendental para que los procesos inclusivos se den de manera correcta, el/la docente se convierte en el portador de la llave de acceso a la inclusión, de las políticas referidas anteriormente, el que dice **MI AULA ESTA LISTA PARA LA INCLUSIÓN.** La presencia del maestro sustenta su importancia en la metodología, las cuales deben fundamentar su ejecución en la gran oportunidad de darle presencia y

las posibilidades de participar a TODOS sus estudiantes, sin que nadie se quede fuera o vaya por detrás, o esté en el rincón esperando que los otros lleguen para después poder llegar él.

Consideramos y reconocemos que moverse dentro de las prácticas inclusivas no es sencillo, no basta con buenas intenciones sino más bien estar dispuestos y siempre atentos a todos; no se puede estar preparado sino se conoce algo de lo que estás decidido a hacer, o metafóricamente hablando, *no puedes lanzarte a nadar sin siquiera conocer el agua donde los vas a hacer*; así mismo es la práctica inclusiva dentro de aula, el conocer primero a quienes consideras que necesitas incluir, no solo su diagnóstico, como en repetidas ocasiones he mencionado, sino la esencia, la historia, la realidad de tus estudiantes, con esto logras detectar esas barreras que con la práctica podrás derribar.

Para Martínez y Liñán (2017, como se citó en Castañeda & Márquez, 2021), las buenas prácticas inclusivas se refieren al docente y a la metodología que aplica dentro del aula de clases para enseñar a sus estudiantes, tomando siempre como referencia las capacidades, habilidades, personalidad e intereses de sus alumnos como elementos importantes para diseñar su planificación, generando estrategias incluyentes en cada una de sus clases.

Dentro de las practicas debemos señalar que deben buscar no solamente la creación de espacios en donde puedan aprender todos juntos, sino más bien, espacios destinados a desarrollar las destrezas de sus estudiantes, los cuales busquen fortalecer las capacidades de todos.

Partiremos de la idea de descentrarnos del problema del nivel y la tendencia a homogeneizar a todos en un parámetro igual para todos. Para ello es necesario flexibilizar el currículo, tanto en tiempos, espacios, contenidos como en formas de evaluación, de seguimiento, de organización Tumburú (2021).

3.5 Cultura inclusiva

Después de la breve revisión de las políticas inclusivas, las cuales que dentro del marco legal están presenten permitiendo el acceso de todos los estudiantes a las aulas y así como las practicas inclusivas las cuales están destinadas a la ejecución de aquellas políticas desde la acción recorriendo específicamente la práctica docente en atención a la diversidad de su alumnado.

La cultura inclusiva toma relevancia al poder establecerse como algo común, algo instaurado y que no va a poder quitarse; como lo cotidiano, en donde parezca tan común no ser igual, en donde las diferencias radiquen en lo que puedo hacer, lo que puedo lograr y no en lo que necesito, en los pasos para que poco a poco me acerque a la normal.

A diferencia de las practicas inclusivas, aunque no deja de ser importante también, la cultura inclusiva no se implementa o se ejecuta, sino más bien se construye a través de los actores del contexto, en este caso la comunidad educativa; aquí es donde se segmentan las creencias, los comportamientos, las actitudes, los valores que permiten fortalecer esa cultura.

La cultura escolar de un establecimiento educacional puede servir como carta de presentación del mismo. Así como podemos reconocer instituciones educativas por su foco en lo académico, en lo deportivo o en lo religioso por sus documentos, rutinas o símbolos, de la misma forma podríamos reconocer a una comunidad escolar por su compromiso con la inclusión. Por ejemplo: cuando un centro educativo con orientación intercultural tiene en su entrada un cartel con la frase "todas las nacionalidades son bienvenidas a esta escuela". Asimismo, es necesario hacerse la pregunta por lo común, lo que permite relevar la pertenencia con la escuela. Esto es importante al momento de instalar visiones y lenguajes comunes para la inclusión (Valdés & Pérez, 2021).

Para Mateus et al. (2017, como se citó en González et al., 2024), la cultura inclusiva de un establecimiento educativo está mediada y guiada por el conjunto de valores y creencias de los miembros que la componen, no solo los identifica u orienta en cuanto a acciones, sino que determina el éxito del proceso de inclusión de esa comunidad.

Jiménez y Mesa (2020) se refieren a la cultura inclusiva como una lucha constante por la equidad entre todos para mejorar los aspectos relacionados a la construcción social que busca la transformación del aula escolar y de la convivencia que se practica dentro de ella. Tomando esto como referencia creemos que uno de los objetivos de la cultura inclusiva conste en la instauración de prácticas dentro del ambiente escolar, las cuales apoyadas también por políticas estatales se quedan y se practican diariamente dejando de lado los preceptos relacionados a las acomodaciones o adaptaciones que permitan marcar las diferencias

y creando espacios diferentes en donde esos alumnos puedan aprender o estar visibles, aunque separados del grupo.

3.5.1 Actividad 1

Desarrollar las siguientes actividades relacionadas a las dimensiones de la educación inclusiva

- Definición propia sobre los requisitos (dimensiones) que una institución educativa debe tener para que pueda ser considerada inclusiva

- Ejemplos prácticos sobre políticas inclusivas (acceso), practicas inclusivas y cultura inclusiva

- Diseñe 4 políticas de accesos que podrían implementarse dentro de una institución educativa para fortalecer la inclusión dentro de la institución, fundamentándola en estatutos legales nacionales e internacionales.

3.6 Alteridad

La palabra inclusión aborda otros temas importantes que muchas de las veces pasan desapercibidas por aquellos que dicen aplicarla dentro de los diferentes contextos. Cuando alguien se compromete y está disponible para la inclusión se desarrollan virtudes, las cuales pueden ser consideradas como valores humanos que remarcan esa esencia que solo la inclusión y la diversidad como proceso vivencial pueden lograr en cada uno de los que deciden practicarla. La alteridad es uno de aquellos valores que nacen de la inclusión al momento de reconocer al

otro y hacerlo parte de su esencia y así mismo de manera contraía poder pertenecer al otro y reconocer su esencia; para Sánchez (2023) la inclusión educativa no únicamente debe estar basada en buenas intenciones de ayudar a otro salvándolo de su estado de exclusión, más bien, darle presencia tal y como es, no desde su condición "inspiradora" de discapacidad sino desde su presencia, tal y como es.

Para Krotz (1994, como se citó en Collantes et al., 2022), la palabra alteridad deriva del latín alter (el otro); puede decirse que es el principio filosófico de "alternar" o cambiar la propia perspectiva por la del "otro", el reconocimiento de las singularidades del otro; de esta manera podríamos definir que la alteridad se basa específicamente en dar presencia al otro, aceptarlo sin la necesidad de hacer las modificaciones que permitan encajarlo dentro del grupo.

La mayoría de veces, pensar desde la alteridad genera riesgos, debido a que, puede atentar con la ya preescrito, con lo que conocemos como inclusión. El pensamiento de alterización muchas de las veces se niegan a adaptarse, o por darle un nombre más fuerte saliendo de eufemismos, no se deja "gobernar" de manera tan sencilla.

La alteridad pretende salirse de los discursos de normalidad, ya aquí se valora a la otra persona con sus singularidades, sin pretender que sea como nosotros, sin exigir que pertenezca a un lugar al cual se le está "incluyendo" sin ninguna autorización. Stella Young activista y comediante australiana en condición de discapacidad, mencionaba una frase muy real frente a su discapacidad "No soy tu inspiración, muchas gracias" relatando que la sociedad trata de premiar a las personas con

discapacidad solo por el simple hecho de tenerla sin haber logado nada relevante. Para esto quizás se pregunten ¿entonces no vale resaltar el esfuerzo de las personas con discapacidad?, pues para mí, no debería serlo, si tratamos a la discapacidad desde una visión de alteridad, lo que nos refiere es que el mundo o al menos la sociedad en la que vivimos debería premiar los logros en cualquier aspecto de todas las personas, así también el de las personas con discapacidad; al momento de tomar como inspiración a las personas con discapacidad, estamos haciendo fuerte la idea de que nuestra sociedad ya está diseñada solo para las personas que pueden y que son "normales", como ya lo señalamos, cuando nos referimos al capacitismo anteriormente, de esta manera no estamos reconociendo a que esa persona no está siendo reconocida realmente, solo una parte de ella llamada discapacidad, entonces ahí se cae la definición de alteridad, no estas valorando ni respetando al otro, por lo tanto no me estoy responsabilizando del otro. Deberíamos aprender a reconocer la alteridad en todos nosotros, tengamos o no una discapacidad o algún trastorno de aprendizaje, dejando de lado esta necesidad impulsiva de hacerlos encajar en un mundo aparentemente diseñado solo para nosotros desde hace muchísimos años atrás, en otras palabras, deberíamos dejar de forzarlos a ser incluidos.

No son pocos los llamamientos que hace la sociedad para que las instituciones educativas desarrollen en sus prácticas pedagógicas acciones que nos lleven a desarrollar procesos que tienen relación con la alteridad. Según vimos, esto depara un esfuerzo para los que orientan los procesos educativos, ya que deben salirse de la experiencia de un yo arbitrario que quiere imponer su comprensión de mundo y cree manejarlo o conocerlo todo. Para vincular esto con la realidad escolar,

debemos empezar por afirmar que los que están al cuidado de las instituciones educativas y ejecutan las labores pedagógicas en el aula tienen la responsabilidad de poner en acción este tipo de experiencia que dé cuenta de las comprensiones del mundo de los educandos. (Aponte & Vila, 2022)

3.7 La respuesta educativa a la diversidad dentro del aula

Repasando lo antes descrito, parecería utópico pensar que los procesos inclusivos reales deberían de centrarse no tanto en las modificaciones que hacen los diferentes contextos para poder incluir a los que han estado excluidos desde hace mucho tiempo. Aquí resolvemos que ya las políticas están dadas, hay que cumplirlas, pero ahora debemos trabajar en la práctica educativa, en cómo transformarla para alcanzar lo que tanto deseamos, una educación para todos y todas.

No podemos resolver que la implementación de estrategias debe basarse solo en acomodaciones, sin embargo hay que empezar por algún lado, hay que tomar la decisión de transformar lo que ya está dicho, aunque al principio podemos rescatar las intenciones de cumplir con lo que dice los diferentes acuerdos legales, y recordando que ese es solo el punto de practica relacionado a las prácticas y establecimiento de culturas inclusivas dentro de la escuela, creemos que, aunque no es el todo, y no solo es la única estrategia, sirve para generar otras que no señalen la diferencia radical entre el uno y los otros, es decir solo el que no puede, el que tiene diagnóstico, solo a él o a ese grupo “incluido “ hay que atenderlo con estrategias. De esa manera revisaremos cómo las adaptaciones curriculares se convierten en una respuesta educativa

dentro del aula, considerándolas de una forma de “atención primaria” para emergencias; si lo comparamos así, no es por nada despectivas o a manera de rechazo, sino más bien, las tomamos como el primer escalón hacia las practicas inclusivas.

3.8 Adaptaciones curriculares

Según Castillo y Larreal (2023, como se citó en Palacios, 2024), las adaptaciones curriculares se refieren a las modificaciones que los docentes hacen las actividades que están inmersas dentro de la planificación escolar, las cuales son plasmadas dentro de su práctica docente dentro y fuera del aula, permitiendo que los estudiantes con necesidades Educativas especificas puedan desarrollar las mismas habilidades que sus compañeros.

Tomamos a las adaptaciones curriculares como una respuesta educativa a los estudiantes con necesidades educativas especiales o especificas; en este caso es necesario profundizar a que se refieren las necesidades educativas especiales o especificas dentro de los entonos escolares.

Implementar adaptaciones curriculares de manera reflexiva y coherente puede influir no solo en la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, sino también en la mejora de sus resultados de aprendizaje. En investigaciones recientes se ha observado que las adaptaciones curriculares constituyen “*un mecanismo central para operacionalizar la inclusión educativa, mostrando efectos positivos en ámbitos específicos de aprendizaje y disminuyendo brechas en el rendimiento académico cuando se combinan con estrategias inclusivas y apoyos pedagógicos continuos*” (Monge-Cedeño et al., 2025, p. 348).

Esto evidencia que estas prácticas no son meros ajustes formales, sino intervenciones educativas significativas que favorecen la participación plena del alumnado en todos los niveles de la escuela.

Según El Reglamento a la *Ley Orgánica de Educación Intercultural* (2023) en su artículo 158, las necesidades Educativas especificas son aquellas condiciones o situaciones de los estudiantes que, para garantizar su acceso, permanencia, aprendizaje, participación, promoción y culminación en el Sistema Nacional de Educación, requieren del apoyo o adaptaciones educativas temporales o permanentes. Estos apoyos y adaptaciones buscan la eliminación de barreras de aprendizaje, accesibilidad, comunicación u otros determinados por el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional. Las necesidades educativas específicas se clasifican en aquellas asociadas a la discapacidad y no asociadas a la discapacidad.

Así también podemos indicar que cuando se refiere a las necesidades Educativas Especificas asociadas a la discapacidad se toman en cuenta todas aquellas necesidades mayores que surgen desde las diferentes discapacidades como: La intelectual, la sensorial, la física, la psicosocial y las multidiscapacidades; así también las necesidades educativas especificas no asociadas a la discapacidad son aquellas que están relacionadas a dificultades específicas de aprendizaje como la dislexia, discalculia, disgrafia, disortografía, TDAH y trastornos del comportamiento. Así también las necesidades que surgen a partir situaciones de vulnerabilidad o superdotación.

3.9 Tipos de adaptaciones curriculares

Para Jaya (2020) La adaptación curricular no debe entenderse como la posibilidad de que cada alumno aprenda cosas diferentes, sino más bien que aprenda de diferentes maneras; esto quiere decir que las adaptaciones curriculares están destinadas a organizar diferentes maneras de aprender y por lo tanto diferentes formas de desarrollar alguna destreza. Esto es importante ya que aún se continúa pensando que una adaptación curricular se refiere a planificar algo diferente para un estudiante en relación a lo que aprenden sus compañeros.

Cuando los docentes toman como referencia solo las características de las dificultades para aprender, del "hándicap" o del "no puede aprender", lo llevará a inconscientemente a un proceso de exclusión para lo cual la adaptación curricular no es justificada, y se permitirán dentro de del aula la implementación de un currículo diferente y por lo tanto la inclusión quedará relegada solo a brindarle un espacio al niño y no participará de los aprendizajes de sus compañeros; desde esta situación, la cual es muy real dentro de las instituciones educativas en el Ecuador, y creo que en el mundo también en donde surge la incógnita de muchos docentes y directivos ¿Cómo quiere que aprenda lo mismo, no puede, no tiene la capacidad? Este tipo de preguntas justifican la implantación de un currículo diferente solo para un niño, marginándolo a un espacio donde aprenderá solo o acompañado o de otra persona, la cual no tiene ninguna noción de metodologías para la enseñanza, aunque pensando positivamente lo acompañará una maestra integradora o tutora sombra, la cual también la mayoría de las veces no cumple su rol especifico como tal, y pasa a ser una niñera para el niño dentro del aula.

Existen diferentes clasificaciones para las adaptaciones curriculares como, por ejemplo: Las adaptaciones curriculares según su permanencia, las cuales pueden ser temporales o permanentes; así también, existen las adaptaciones curriculares según su grado el impacto de modificación que tiene sobre el currículo, entonces sería de la siguiente manera: Adaptaciones de Grado 1, Grado 2 y Grado 3.

Adaptaciones curriculares de grado 1: son aquellas que están relacionadas al acceso de los estudiantes al currículo, es decir, dentro de ellas no se modifica nada relacionado a elementos del currículo, solamente la modificación va en eliminar las barreras que existen para que el estudiante pueda acceder a los diferentes elementos de la planificación curricular del docente. Como ejemplo podríamos mencionar el siguiente:

Una estudiante con discapacidad física, causada por una parálisis cerebral, la cual utiliza muletas para poder movilizarse y su aula de clases este ubicada en el tercer piso de su colegio, en ciertas ocasiones sus compañeros le ayudan a subir las escaleras, sin embargo esto les toma mucho tiempo, además la estudiante llega muy cansada al aula; tenemos presente una barrera especifica relacionada a la infraestructura; para esto la adaptación curricular no topa ningún elemento del currículo, y por lo tanto la estrategia a aplicar en este caso corresponde a la modificación del espacio en donde la estudiante recibe su clases, de esta esta manera el aula será cambiada por una que este en la planta baja de su colegio .

Adaptaciones curriculares grado 2: este tipo de adaptaciones se refieren a los cambios realizados en la metodología y evaluación que aplica el docente a sus estudiantes; en este caso ya podemos darnos cuenta que se comienzan a tomar la modificación de ciertos elementos del currículo como estrategia, es decir, todo el proceso metodológico debe ser revisado para poder determinar en qué fase del ciclo de aprendizaje podría caber la adaptación curricular.

Para Ponce y Urrutia (2020) este tipo de adaptaciones se ven afectados elementos del currículo tales como la metodología, el tipo de actividades, los instrumentos y técnicas de evaluación; mientras que los objetivos quedan intactos frente a las modificaciones. En resumidas cuentas, este tipo de adaptaciones pretenden enseñar a los estudiantes el mismo tema que sus compañeros, pero utilizando otro tipo de estrategias. Este tipo de adaptaciones curriculares van destinadas la mayoría de veces a los estudiantes que presentan algún tipo de trastorno especifico de aprendizaje, o estudiantes con algún tipo de discapacidad en la cual no se encuentre afectada su capacidad cognitiva. A continuación dejaré un ejemplo muy puntual para que la explicación sea un poco más clara: Imaginémonos en un aula de 40 estudiantes (por lo general en Ecuador toda escuela pública tiene ese número) y dentro de ellos se encuentra un niño con un trastorno especifico del aprendizaje con dificultades en la lectura y escritura de tipo moderado, es decir dislexia, este niño es muy inteligente, sin embargo cuando las actividades están relacionadas a la escritura y lectura el obtiene bajas calificaciones ya que su trastorno no le ha permitido desarrollar esas destrezas. Para esto el docente decide modificar la metodología d enseñanza, adaptando las actividades dentro del ciclo de aprendizaje,

específicamente en la fase aplicación, en donde el niño verá el mismo tema de clase que sus compañeros, pero las actividades de escritura serán reemplazadas por actividades más lúdicas como pintar, encerrar, subrayar; de la misma forma y mediante las mismas estrategias el niño será evaluado.

Adaptaciones curriculares grado 3: Para Rodríguez et al. (2017, como se citó en Andrade et al., 2022), las adaptaciones curriculares de este tipo afectan ciertos elementos de la planificación según las necesidades educativas especificas detectadas, tales como los contenidos, objetivos, las destrezas y otros elementos importantes que también encontramos en las adaptaciones curriculares grado 2.

Las adaptaciones curriculares grado 3, por lo general suelen ejecutarse en los estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad; en donde muchas de las veces su capacidad cognitiva para procesar algunos aprendizajes se encuentra afectada considerablemente; y dependiendo de las necesidades detectadas por los docentes, se implementaran las adaptaciones curriculares en las asignaturas que corresponda. En ciertas ocasiones las adaptaciones curriculares grado 3 también se implantan en estudiantes que poseen algún tipo de discapacidad física, sin embargo, la diferencia radica en las asignaturas en las cuales se van a aplicar, este caso solo sabe ser ejecutadas en el área de Educación física, ya que, su capacidad cognitiva en estos estudiantes no se encuentra afectada.

Muchas de las veces las adaptaciones curriculares de este tipo, suelen estar orientadas a la elaboración de una planificación individualizada, puesto que, las competencias o destrezas que posee el estudiante no son

las necesarias para poder implementar un currículo diverso que permita únicamente adaptar las estrategias de enseñanza, o solo modificar algunos elementos de la planificación. Cuando este tipo de situaciones ocurren dentro de una institución el currículo diferenciado se convierte en una estrategia que tiene un sesgo de exclusión educativa para los estudiantes que aparentemente deben estar incluidos; en ciertas ocasiones al momento e implementar un currículo diferenciado o individualizado, el cual debe estar basada en una metodología ecológica funcional, se le quita participación y protagonismo dentro de su clase, no interactúa en los aprendizajes de sus compañeros ni ellos en los suyos, la enseñanza y el aprendizaje se hace de forma individualizada, docente – estudiante, y en ocasiones también interviene una maestra integradora (tutora sombra)

Este modelo de currículo funcional se basa en la enseñanza de destrezas/habilidades que se enseñan en un contexto natural tomando en cuenta lo que sabe el estudiante y lo que va a necesitar para su futuro. Ellos proponen tomar en cuenta la funcionalidad del estudiante y su edad cronológica, y no el cociente intelectual ni edad mental. En su día empezó llamándose incluso "Currículo" Ecológico Funcional. Muchas de sus propuestas siguen hoy en vigor, pero dado que hay un solo Currículo Nacional, se prefiere llamar "Enfoque".

Un ejemplo muy claro podría ser el siguiente: Un estudiante con síndrome de Down, que se llama Leitón ha sido "incluido" en sexto año de educación básica, sin embargo, la institución cautiva por presentarse como inclusiva, decide darle paso a la matricula del niño. Comienza el año lectivo y como es de esperase, todos muy contentos y motivados,

sin embargo, los profesores del grado fueron notificados con anterioridad que iban a tener un estudiante con síndrome de Down y se preparan buscando información, otros ingresaron a capacitaciones para conocer cómo se trabaja con Leitón dentro del aula. Resulta que, durante la primera semana de adaptación y evaluación de todos los estudiantes, la profesora de lengua y literatura, de matemáticas se dieron cuenta que Leitón tenía un nivel de lecto escritura muy deficiente para su edad y para el año escolar en donde estaba matriculado, además en matemáticas solo reconocía las unidades, las contaba, pero no las escribía; en comparación con sus compañeros, el niño estaba muy por debajo de ellos en competencias académicas. Entonces ahí surgían las grandes preguntas ¿Cómo Leitón pudo aprobar los años anteriores sin saber absolutamente nada? ¿nadie se dio cuenta que no estaba aprendiendo? ¿Y ahora qué hacemos con este niño? La decisión más practica en estos casos es crear un sistema o una propuesta que le perita al niño desarrollar las destrezas básicas (ecológicas funcionales) para que pueda ser en lo más posible autónomo e independiente y también le permita seguir desarrollando otras competencias, como por ejemplo, Leitón necesita aprender la relación número y cantidad para luego poder realizar sumas, restas, multiplicaciones y divisiones; así también aprender vocales, fonemas, y demás para que pueda desarrollar lectura y escritura básica; es decir, necesita educación especial dentro de la educación regular; no basta con sentarlo dentro del aula y querer hacer creer que ahí estamos hablando de inclusión, pues no, ahí nos damos cuenta que el conceto de inclusión va mucho más allá; puesto todo niño necesita aprender , y este caso que en sentido figurado es la “insignia de inclusión” en las

instituciones anteriores, lastimosamente no fue incluido realmente y no aprendió absolutamente nada.

3.10 Elaboración de las adaptaciones curriculares (sugerencias).

Una de las dificultades de los docentes en el Ecuador, no es desconocer que es una adaptación curricular, debido a que Ministerio de educación y demás capacitaciones o eventos de formación en temas de inclusión las explican, sin embargo, la dificultad ocurre cuando es el momento de implementarlas, a partir de allí surgen las incógnitas, ¿Qué tipo de adaptación debo ejecutar para este estudiante? ¿será necesario hacerlo en todas las asignaturas? ¿Por cuánto tiempo debo implementarlas? Estas preguntas y muchas más aparecen dentro de la práctica docente cada vez que utilizan o se requiere utilizar las adaptaciones curriculares.

Frente a estas incógnitas me he permitido hacer algunas sugerencias, las cuales van destinadas a los docentes, psicopedagogos y demás profesionales en educación que sientas comprometidos realmente en llevar a la inclusión un paso más allá y pueda ser entendida como un proceso humano, vivencial y dinámico, y no solo como un rotulo o un plus institucional; comparto 8 pasos además de un instrumento creado por nosotros, que permita de manera más sencilla entender el proceso de identificación de las necesidades educativas especificas antes de implementar las adaptaciones curriculares:

- Entender que las adaptaciones curriculares funcionan como una respuesta educativa a las necesidades de los estudiantes y no como un numero incontable de actividades que no tienen relación con lo que el estudiante necesita

- Las necesidades educativas especiales se diferencian notablemente del diagnóstico de un estudiante, es decir no es lo mismo diagnóstico y necesidad educativa especifica

- La necesidad educativa especifica parte de un diagnóstico de ciertas características del estudiante.

- El diagnóstico del estudiante no solo tiene que ver con la patología, sino más bien está relacionado con lo que le sucede al estudiante en ese momento de su formación academia

- El docente es el encargado de identificar las necesidades educativas específicas del estudiante; se debe tomar en cuenta que cuando nos referimos a la identificación de las NEE no se trata del diagnóstico como lo mencionamos en el punto anterior.

- El docente debe apoyarse en los profesionales DECE, los cuales podrán orientarlo mucho más sobre las características generales de los diagnósticos detectados en los estudiantes

- El responsable de diseñar y ejecutar las adaptaciones curriculares es el docente

- Las adaptaciones curriculares no se refieren a disminuir dificultades o hacer más fácil las actividades, sino más bien a atender lo que el estudiante realmente necesita dentro del aula

A continuación, comparto la matriz de detección de necesidades educativas específicas, la cual iré explicando paso a paso:

Este recurso puede ser utilizado como parte de la orientación que se brinda al docente para que tenga un conocimiento más dinámico en la elaboración e implementación de adaptaciones curriculares según la necesidad de los estudiantes:

- El docente junto con el DECE identifican al estudiante o, a los estudiantes que presentan alguna dificultad dentro del aula y específicamente dentro de los procesos de aprendizaje, identificando también los nombres y apellidos junto con el grado o curso en el que va el estudiante.
- En la siguiente columna va identificado el diagnóstico que tiene el estudiante, el mismo que no necesariamente debe ser a través de una evaluación psicopedagógica o psicológica, también se considera la situación de vulnerabilidad que puede poseer.
- En este punto es importante identificar las características que tiene el diagnostico de cada uno de los estudiantes, recordando que, pueden existir los mismos diagnósticos, sin embargo, ninguno tiene exactamente las mismas características que se manifiestan dentro del entorno de aprendizaje.
- Ya identificadas las características dentro del entorno académico por cada uno de los estudiantes, se procede a identificar qué tipo de necesidades tiene, esto se hace por cada una de las características detectadas.

Con esta información, el docente procederá a elaborar las adaptaciones curriculares que comprendan por cada una de las necesidades identificadas en los estudiantes. Las adaptaciones curriculares

elaboradas deben convertirse en la respuesta educativa de las necesidades de los estudiantes desde la planificación curricular.

3.10.1 Actividad 2

Revisa el siguiente caso, y en la matriz IDENTIFICACION DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIFICAS realizar las siguientes actividades basándose en el caso expuesto.

- Identificar el nombre del niño
- Escribir el diagnóstico que presenta
- Identificar y escribir las características específicas que tiene su diagnóstico, las cuales son propias de su caso según lo descrito (no el diagnóstico en general)
- De las características señaladas en el caso, identificar las necesidades educativas especificas por cada una de las áreas (4 cada una), como, por ejemplo: necesidades educativas especificas derivadas de la lectura, necesidades educativas especificas derivadas de la escritura

Caso

Luis es un niño que estudia el 5to año de Educación General Básica, presenta un trastorno especifico aprendizaje lecto escritor conocido como dislexia (diagnosticado por un psicopedagogo); durante el 2do año de básica, el resto de años ha venido teniendo diferentes problemas académicos en la escuela, ya que aún no ha alcanzado a desarrollar

correctamente las competencias lecto escritoras para el año lectivo en el que se encuentra estudiando.

Con respecto a la lectura, lee pocas oraciones, específicamente las sencillas, es decir en donde no existen silabaras inversas, trabadas, además no realiza una lectura fluida, aunque sea de párrafos cortos, cuando alcanza a leer pequeñas oraciones o con mucho esfuerzo párrafos, no logra comprender lo que está leyendo.

En el área de escritura, no escribe correctamente oraciones, aunque puede coger dictado solo lo hace de palabras bisílabas o trisílabas, en las demás omite letras, las intercambia, las invierte o solo no las escribe por lo que su escritura es muy deficiente. Reconoce la mayoría de letras del abecedario cuando se las presentan visualmente, y cuando las tiene que escribir lo hace medianamente legible, ya que sus dificultades en la grafía son uy evidentes también.

Aunque Luis tenga estas dificultades, no deja de ser un niño muy inteligente, trata participar en clase cuando no tiene que escribir y leer, levanta su mano para opinar sobre cualquier tema de clases y la mayoría de las veces lo hace correctamente. Tiene mucho talento para el canto y es buen deportista.

En el área de la convivencia dentro del aula, es muy solidario con sus compañeros, se integra muy bien con ellos, juega en el receso y lo quieren mucho, tanto así que sus compañeros tratan de ayudarlo en lo que pueden, pero, sus problemas lecto escritores muchas de las vece son el principal impedimento para poder seguir integrándose, ya que en

muchas ocasiones siente vergüenza, se aísla o simplemente se rehúsa a participar en actividades que tengan que ver con leer y escribir.

En este año escolar, el niño ha empezado a recibir atención psicopedagógica con el objetivo de desarrollar sus habilidades lecto escritoras, pero la maestra considera que es importante realizar adaptaciones curriculares cambando la metodología que utiliza para poder enseñar los temas de clases.

3.11 El diseño univesal para el aprenidzaje

El Diseño Universal para el Aprendizaje es un enfoque pedagógico que propone planificar la enseñanza considerando, desde el inicio, la diversidad real del alumnado presente en el aula. Parte de la idea de que no son los estudiantes quienes deben adaptarse a un currículo rígido, sino que es la enseñanza la que debe diseñarse de manera flexible para responder a diferentes formas de aprender, participar y expresar lo aprendido. En este sentido, cuando se planifica desde el DUA, se anticipan posibles barreras al aprendizaje y se ofrecen múltiples alternativas para acceder a los contenidos, involucrarse en las actividades y demostrar el aprendizaje. Por ello, planificar desde el DUA permite reducir la necesidad de realizar adaptaciones posteriores, ya que muchas de las necesidades educativas se atienden de manera preventiva a través de un diseño didáctico más accesible y equitativo para todos.

Desde la práctica docente, el DUA invita a repensar la planificación como un proceso dinámico y centrado en el estudiante, en el que la diversidad deja de ser una excepción para convertirse en un punto de

partida. Este enfoque promueve que el aula sea un espacio flexible, donde se valoran los distintos ritmos, intereses y estilos de aprendizaje, favoreciendo la participación activa de todo el grupo. Al ofrecer opciones variadas y eliminar barreras innecesarias, el DUA contribuye a que los estudiantes se sientan incluidos, motivados y capaces de aprender, fortaleciendo su autonomía y su sentido de pertenencia. De esta manera, el Diseño Universal para el Aprendizaje no solo mejora el acceso al currículo, sino que también enriquece la experiencia educativa colectiva y la calidad de la enseñanza.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se ha consolidado como un enfoque pedagógico que permite planificar experiencias educativas teniendo en cuenta desde el inicio la diversidad de todo el alumnado. En este sentido, Velasco Bermeo et al. (2025) señalan que *"el DUA constituye una estrategia inclusiva para atender la diversidad en el aula, al ofrecer múltiples formas de acceso, participación y expresión que responden a las diferentes necesidades de los estudiantes"* (p. 1), lo que muestra cómo este enfoque trasciende el simple ajuste reactivo de contenidos para convertirse en una práctica pedagógica que favorece una enseñanza más equitativa. Al aplicar el DUA, los docentes diseñan entornos de aprendizaje más flexibles y accesibles, fortaleciendo no solo el acceso, sino también la participación y el logro de aprendizajes por parte de todos los estudiantes.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se ha consolidado como un enfoque pedagógico que permite planificar experiencias educativas teniendo en cuenta desde el inicio la diversidad de todo el alumnado. En este sentido, Velasco Bermeo et al. (2025) señalan que *"el DUA*

constituye una estrategia inclusiva para atender la diversidad en el aula, al ofrecer múltiples formas de acceso, participación y expresión que responden a las diferentes necesidades de los estudiantes" (p. 1), lo que muestra cómo este enfoque trasciende el simple ajuste reactivo de contenidos para convertirse en una práctica pedagógica que favorece una enseñanza más equitativa. Al aplicar el DUA, los docentes diseñan entornos de aprendizaje más flexibles y accesibles, fortaleciendo no solo el acceso, sino también la participación y el logro de aprendizajes por parte de todos los estudiantes.

El DUA no solo se queda en el nivel de ideas, sino que se traduce en estrategias didácticas concretas que los docentes pueden implementar para responder a la heterogeneidad del grupo. Una revisión sistemática reciente destaca que *"las estrategias de enseñanza inclusiva basadas en el DUA proporcionan vías para diversificar las actividades, los recursos y las formas de evaluación, fomentando que todos los estudiantes puedan interactuar con el contenido y con sus pares de maneras significativas"* (Pineda Medina et al., 2025, p. 3567). De esta manera, la aplicación del DUA en el diseño de actividades y materiales educativos contribuye a generar un clima de aula más acogedor y participativo, donde se reconoce la diversidad como una fuente de enriquecimiento pedagógico.

3.12 Principios del dua, una respuesta diversa

Los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje constituyen un marco pedagógico que orienta la planificación y la enseñanza hacia la atención de la diversidad desde el inicio del proceso educativo. Este

enfoque considera que, así como los estudiantes difieren en sus maneras de acceder, procesar y demostrar el aprendizaje, las experiencias educativas deben diseñarse con tres ejes fundamentales que funcionan como guías estructurales: múltiples formas de implicación, múltiples formas de representación y múltiples formas de acción y expresión. Estos principios ayudan a que la enseñanza no se adapte solo de manera reactiva a necesidades puntuales, sino que anticipe y reduzca barreras para el aprendizaje, promoviendo la participación, el acceso y el logro de todos los estudiantes.

Una parte esencial del DUA es proporcionar múltiples formas de representación del contenido**,** de modo que los estudiantes puedan comprender la información desde diferentes perspectivas y formatos. Según Molina Gutiérrez, Ayala Pérez y García Sánchez (2025), *"el DUA plantea la necesidad de diversificar la presentación de los contenidos educativos para que todos los estudiantes accedan al aprendizaje de manera plena y significativa"* (p. 4). Esto significa que los docentes deben incorporar diversos recursos, como textos, gráficos, audios, vídeos o actividades prácticas, para facilitar el acceso a los saberes y responder a la variabilidad cognitiva y perceptiva del alumnado.

Otro principio dice que los estudiantes deben tener múltiples formas de implicarse en el aprendizaje y de expresar lo que han aprendido, lo cual reconoce que no todos los estudiantes motivan ni demuestran sus saberes de la misma manera. Los diseños educativos que integran este principio ofrecen opciones para captar el interés, mantener la atención y facilitar la expresión personal, lo que aumenta la participación y el

compromiso de los estudiantes con el currículo. En este sentido, Heredia Heredia et al. (2023) explican que los tres principios del DUA —implicación, representación y acción/expresión— *"establecen un marco para responder de manera flexible a las diferencias individuales en el aula, promoviendo la inclusión y la equidad educativa"* (p. 165).

Cuando los principios del DUA se incorporan de manera consciente en la planificación y el diseño de actividades, se generan ambientes de aprendizaje que valoran y potencian la diversidad humana como un recurso pedagógico. Esto quiere decir que, más allá de responder a necesidades específicas cuando emergen, la enseñanza se organiza desde un enfoque que reduce la creación de barreras y favorece la participación plena de todos. La implementación de estos principios no solo mejora el acceso y la comprensión de los contenidos, sino que también fortalece el sentido de pertenencia, la motivación y la autonomía estudiantil**,** contribuyendo a una educación más equitativa, accesible y respetuosa con las diferencias individuales.

3.12.1 Actividad 3

DISEÑANDO UNA ACTIVIDAD DUA

Objetivo: Aplicar los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje —implicación, representación y acción-expresión— en el diseño de una experiencia de aprendizaje, reconociendo la diversidad del aula y promoviendo la participación de todos los estudiantes.

Trabaja en grupos y realiza las siguientes actividades propuestas, basándote en lo propuesto en el capítulo:

1. Identificación del contexto: nivel educativo, área o asignatura, tema de la clase

2. Aplica los principios del DUA:

Implicación

- ¿Cómo motivaría a los estudiantes?
- ¿Qué opciones ofrecería para despertar el interés?

Representación

- ¿De qué diferentes formas presentarían el contenido?
- ¿Qué recursos utilizaría (texto, imagen, audio, explicación oral, ejemplos)?

Acción y expresión

- ¿De qué maneras permitiría que los estudiantes demuestren lo aprendido?
- ¿Qué alternativas ofrecería para participar o expresarse?

3. Socializa la experiencia respondiendo las siguientes preguntas:

¿Qué barreras se lograron evitar con este diseño?

¿Cómo se favorece la participación de todos?

¿En qué se diferencia esta planificación de una clase tradicional?

3.13 CONCLUSIÓN

El desarrollo de este capítulo permite comprender que la respuesta educativa frente a la diversidad no es una acción puntual ni una medida extraordinaria, sino una práctica pedagógica cotidiana que nace del reconocimiento genuino de que todos los estudiantes aprenden de manera diferente. Atender la diversidad en el aula implica observar con sensibilidad, planificar con intención y actuar con flexibilidad, entendiendo que la enseñanza debe ajustarse a las personas y no al revés.

A lo largo del capítulo se evidencia que las adaptaciones curriculares constituyen una herramienta fundamental para garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. Sin embargo, estas adaptaciones solo cobran verdadero sentido cuando se conciben desde una mirada inclusiva, que prioriza las capacidades, intereses y ritmos de aprendizaje del alumnado, evitando prácticas que segreguen o etiqueten. Adaptar no significa bajar expectativas, sino ofrecer diferentes caminos para alcanzar los mismos aprendizajes.

Asimismo, el Diseño Universal para el Aprendizaje se presenta como un enfoque clave para anticipar la diversidad y reducir la necesidad de ajustes posteriores. Planificar desde el DUA permite diseñar propuestas pedagógicas más accesibles, flexibles y equitativas desde el inicio, favoreciendo la participación activa de todos los estudiantes. Cuando el docente incorpora múltiples formas de representación, acción y motivación, el aula se transforma en un espacio donde aprender es posible para todos.

Finalmente, este capítulo reafirma el rol del docente como mediador del aprendizaje inclusivo. Responder educativamente a la diversidad requiere formación continua, reflexión sobre la práctica y una actitud abierta al cambio. Cuando el docente asume la diversidad como parte natural del aula, la enseñanza se vuelve más humana, justa y significativa, y la escuela avanza hacia un modelo educativo que valora a cada estudiante como un sujeto capaz de aprender y desarrollarse plenamente.

3.14 GLOSARIO

Adaptaciones curriculares: Ajustes que se realizan en la enseñanza para responder a las necesidades educativas de los estudiantes, garantizando su participación y aprendizaje sin excluirlos del currículo común.

Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Enfoque pedagógico que propone planificar la enseñanza desde el inicio considerando la diversidad, mediante múltiples formas de presentar la información, expresar el aprendizaje y motivar a los estudiantes.

Flexibilidad curricular: Capacidad del currículo para adaptarse a los diferentes ritmos, estilos y necesidades de aprendizaje, sin perder los objetivos educativos fundamentales.

Respuesta educativa: Conjunto de acciones pedagógicas que el docente implementa para atender las necesidades individuales y colectivas del aula, favoreciendo el aprendizaje y la participación.

Planificación inclusiva: Proceso de organización de la enseñanza que anticipa la diversidad del alumnado y diseña estrategias accesibles para todos desde el inicio.

Barreras para el aprendizaje: Factores del entorno, de la enseñanza o de la organización escolar que dificultan la participación y el aprendizaje de los estudiantes.

CAPÍTULO IV

4 CONVIVENCIA E INCLUSIÓN, EL RETO DE LA ESCUELA PARA TODOS (LA CONVIVENCIA EN LAS AULAS)

La convivencia escolar es mucho más que un conjunto de normas o acuerdos escritos; es la manera en que las personas se reconocen, se relacionan y aprenden a vivir juntas dentro de la escuela. Cada aula es un espacio donde convergen historias distintas, emociones, capacidades, formas de pensar y de sentir que, al encontrarse, pueden generar tensiones, pero también oportunidades valiosas para crecer colectivamente. En este sentido, la convivencia se convierte en un componente esencial para que la inclusión no sea solo un discurso, sino una experiencia cotidiana y significativa para todos los estudiantes.

Este capítulo aborda la relación profunda entre diversidad, convivencia e inclusión, entendiendo que aprender juntos implica aprender a respetarse, escucharse y valorarse. La diversidad, lejos de ser un obstáculo, enriquece el aprendizaje colectivo cuando se acompaña de prácticas pedagógicas que fomentan la empatía, la colaboración y el reconocimiento del otro. Desde esta mirada, la escuela tiene la responsabilidad de crear ambientes seguros y afectivos donde cada estudiante se sienta aceptado, con voz propia y con la posibilidad real de participar.

A lo largo del capítulo se exploran estrategias inclusivas orientadas a fortalecer relaciones respetuosas y colaborativas, así como la construcción participativa de normas de convivencia con los estudiantes.

Estas acciones no solo regulan el comportamiento, sino que educan emocional y socialmente, promoviendo valores como la solidaridad, la corresponsabilidad y la justicia. Cuando las normas se construyen de manera conjunta, dejan de ser imposiciones y se transforman en acuerdos que reflejan la diversidad y las necesidades reales del grupo.

Finalmente, este capítulo invita a mirar la convivencia escolar como un proceso vivo, que se construye día a día a través de pequeñas acciones, gestos y decisiones pedagógicas. Apostar por una convivencia inclusiva implica un compromiso colectivo de toda la comunidad educativa, donde la diversidad sea reconocida como una oportunidad para aprender juntos y para formar ciudadanos sensibles, críticos y respetuosos. En este camino, la escuela se consolida como un espacio donde no solo se adquieren conocimientos, sino donde se aprende, profundamente, a convivir.

4.1 OBJETIVOS

4.1.1 Objetivo general

Promover una comprensión integral de la convivencia escolar como un proceso humano, inclusivo y participativo, que valore la diversidad como una oportunidad para enriquecer el aprendizaje colectivo y fortalecer relaciones respetuosas, empáticas y colaborativas dentro de la comunidad educativa.

4.1.2 Objetivos específicos

- Reconocer la diversidad presente en el aula como un elemento que favorece el aprendizaje colectivo y la construcción de una

convivencia basada en el respeto, la empatía y la aceptación de las diferencias.

- Analizar estrategias inclusivas que contribuyan al fortalecimiento de relaciones respetuosas y colaborativas entre los estudiantes, fomentando la participación activa y el sentido de pertenencia en el entorno escolar.

- Valorar la construcción participativa de normas de convivencia como una práctica educativa que empodera a los estudiantes, promueve la corresponsabilidad y contribuye a la creación de ambientes escolares más justos, seguros y humanos

4.2 La diversidad y el enriquecimiento del aprendizaje colectivo

La diversidad no solo implica la coexistencia de diferencias dentro del aula, sino que se convierte en un factor dinamizador del aprendizaje colectivo**,** en la medida en que transforma las interacciones educativas en procesos de construcción conjunta del conocimiento. En ese sentido, Cagua Dávila et al. (2025) señalan que *"la interacción entre estilos de aprendizaje y diversidad cultural favorece entornos colaborativos donde las experiencias y saberes de cada estudiante enriquecen las prácticas educativas"* (p. 1065). Esta perspectiva enfatiza que cuando los estudiantes trabajan juntos, la diversidad deja de ser un desafío individual para convertirse en una oportunidad pedagógica colectiva que potencia el pensamiento crítico, el respeto recíproco y la creatividad compartida dentro del aula.

Entender el aprendizaje como un proceso colectivo implica reconocer que no solo los docentes son portadores de conocimiento, sino que cada miembro de la comunidad educativa aporta y construye saberes**.** Según Camacho Porras (2026), *"las comunidades de aprendizaje constituyen espacios en los que la participación activa de todos los integrantes — estudiantes, docentes y familias— genera una cultura de diálogo, colaboración y aprendizaje compartido"* (p. 1). Esto significa que el aprendizaje colectivo se enriquece no solo por la diversidad de contenidos, sino también por la diversidad de perspectivas, experiencias y formas de comprender el mundo, lo que fortalece tanto la convivencia escolar como los resultados académicos.

En el estudio de Paredes-Zavaleta (2021) sobre la relación entre educación inclusiva y convivencia escolar, se afirma que "la Educación Inclusiva mejora la convivencia escolar dentro de las Instituciones Educativas públicas … manifestando relaciones interpersonales de respeto y empatía" entre estudiantes con diferentes capacidades. Además, el autor destaca que para lograr esta convivencia inclusiva es necesario que "cada uno de los docentes de aula estuviera preparado, en lo psicológico, lo académico y el manejo de las relaciones interpersonales", lo que subraya la importancia de la formación docente para gestionar eficazmente la diversidad.

Por otro lado, en el artículo "La convivencia escolar, un análisis desde la exclusión e inclusión" de Lira, Barrios y Barbosa (2013), se señala que "se descuida o minimiza un enfoque sistémico en el que se incluya una participación de todos los miembros de la comunidad escolar como una estrategia de resonancia en la cultura de convivencia". También

mencionan que en el caso de inclusión examinado “se valora la participación familiar y profesional de los actores educativos para el éxito”, lo que demuestra cómo la colaboración entre docentes, familias y otros agentes es crucial para construir una convivencia escolar realmente inclusiva.

La inclusión educativa no sólo pretende que los estudiantes con necesidades diversas estén físicamente dentro del aula, sino que prosperen en un entorno de convivencia positiva. Cuando todos los miembros de la comunidad escolar, estudiantes, docentes, familias y directivos comparten una visión inclusiva, se puede establecer un clima de respeto mutuo y apoyo mutuo. Este tipo de cultura escolar ayuda a prevenir el rechazo, la discriminación y los conflictos, al mismo tiempo que genera oportunidades reales para que todos participen activa e igualitariamente.

Entender el aprendizaje como un proceso colectivo implica reconocer que no solo los docentes son portadores de conocimiento, sino que cada miembro de la comunidad educativa aporta y construye saberes**.** Según Camacho Porras (2026), *“las comunidades de aprendizaje constituyen espacios en los que la participación activa de todos los integrantes —estudiantes, docentes y familias— genera una cultura de diálogo, colaboración y aprendizaje compartido”* (p. 1). Esto significa que el aprendizaje colectivo se enriquece no solo por la diversidad de contenidos, sino también por la diversidad de perspectivas, experiencias y formas de comprender el mundo, lo que fortalece tanto la convivencia escolar como los resultados académicos

Además, promover la tolerancia y la empatía como valores centrales en la convivencia escolar es esencial para transformar la diversidad en un recurso pedagógico. Las escuelas pueden implementar programas de mediación, formación socioemocional y actividades cooperativas para que los estudiantes aprendan a resolver desacuerdos de manera pacífica y constructiva. De esta forma, la convivencia se convierte en un proceso vivo y dinámico, que refuerza la inclusión como principio estructurante del ámbito educativo.

La convivencia e inclusión en el entorno escolar solo pueden consolidarse cuando la comunidad educativa asume un compromiso activo y permanente con la construcción de relaciones respetuosas, cooperativas y equitativas. Esto implica que la diversidad deje de ser vista como un obstáculo y se reconozca como una oportunidad pedagógica para enriquecer las experiencias de aprendizaje. Las escuelas requieren fortalecer sus prácticas institucionales mediante programas de mediación, estrategias socioemocionales y metodologías participativas que fomenten la empatía y la corresponsabilidad entre estudiantes. Asimismo, es fundamental que los docentes cuenten con recursos, acompañamiento y formación continua que les permitan responder de manera adecuada a las necesidades individuales y colectivas del aula. Cuando se integran estos elementos de manera coherente, la convivencia deja de ser solo una norma para convertirse en una forma de vivir juntos, donde cada estudiante experimenta un sentido real de pertenencia y encuentra un espacio seguro para desarrollarse plenamente en lo académico, emocional y social.

La inclusión efectiva trasciende la presencia física de los estudiantes en el aula si no se articula con prácticas pedagógicas que fomenten la colaboración y la co-construcción del conocimiento. En un estudio reciente, Barcia Cedeño et al. (2025) encontraron que *"las prácticas inclusivas y colaborativas implementadas desde el aula promueven no solo la participación de los estudiantes con diversidad, sino también un clima escolar más equitativo y reflexivo, donde se perciben mejoras en los aprendizajes y en las relaciones interpersonales"* (p. 3552). Esta evidencia sugiere que la diversidad deja de ser un desafío para convertirse en un recurso compartido de aprendizaje, cuando las escuelas promueven metodologías participativas que integran a todos los estudiantes en proyectos colectivos y en la resolución conjunta de problemas.

4.3 Estrategias inclusivas para promover relaciones respetuosas y colaborativas

Las estrategias inclusivas requieren comprender que cada estudiante aporta competencias, estilos y ritmos diversos, lo cual debe reflejarse en prácticas pedagógicas que fomenten la participación activa. Según Ramírez-López et. al (2017), la inclusión no solo implica reconocer diferencias, sino también asegurar que todos los estudiantes puedan interactuar y desarrollar vínculos significativos dentro del aula. Los autores sostienen que promover la participación, fortalecer los lazos y respetar la singularidad son elementos esenciales para construir relaciones colaborativas en contextos inclusivos. Este planteamiento permite entender que las estrategias inclusivas no son acciones aisladas,

sino procesos que buscan integrar a todos los estudiantes en actividades académicas y convivenciales a través de metodologías cooperativas.

Las estrategias inclusivas en el aula no solo deben buscar la equidad en el acceso, sino también promover dinámicas colaborativas que permitan construir relaciones de respeto y apoyo mutuo entre los estudiantes. En este sentido, Vera Pazmiño (2023) señala que *"el aprendizaje por proyectos, enfocado desde el Diseño Universal para el Aprendizaje, constituye una metodología inclusiva que facilita la participación activa de todos los estudiantes, favoreciendo la cooperación, el diálogo y la construcción compartida de conocimientos"* (p. 462), lo cual refuerza el papel del docente como mediador de experiencias colectivas de aprendizaje. Este enfoque no solo atiende las diferencias individuales, sino que transforma la diversidad en un recurso para enriquecer el trabajo grupal y fortalecer las relaciones interpersonales dentro del aula.

La convivencia respetuosa en la escuela también depende de que las instituciones adopten prácticas colaborativas que vayan más allá del aula. De acuerdo con Fernández y Rodríguez (2019), las estrategias de mejora de la convivencia deben incluir acciones en los niveles organizativo, pedagógico y comunitario, lo que permite que los estudiantes se involucren activamente en su aprendizaje y en la resolución pacífica de conflictos. Los autores afirman que cuando las instituciones promueven espacios de diálogo, participación estudiantil y trabajo cooperativo, se fortalecen las relaciones y se reduce la conflictividad escolar. Este enfoque sugiere que la inclusión es más efectiva cuando se articula desde toda la comunidad educativa y no únicamente desde la acción del docente.

La inclusión educativa se potencia cuando las prácticas pedagógicas fomentan la interacción significativa entre pares, de modo que los estudiantes aprendan a escucharse y a colaborar en la solución de retos comunes. De acuerdo con Núñez y Culque (2025), *"las estrategias de aprendizaje colaborativo tienen un impacto altamente positivo en la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, ya que fomentan la empatía, el desarrollo social y el crecimiento académico a través de la interacción y el trabajo conjunto"* (p. 1103). Este tipo de estrategias no solo favorece habilidades cognitivas, sino también aspectos socioemocionales, como la confianza, el respeto por las diferencias y el sentido de pertenencia, componentes esenciales para construir un clima educativo respetuoso y solidario.

Las estrategias pedagógicas que favorecen relaciones colaborativas deben considerar tanto el desarrollo emocional del estudiante como su capacidad para resolver conflictos. En el estudio de Tufiño Santamaría, Piñera Concepción y Martínez Isaac (2025), se concluye que integrar prácticas como la mediación escolar, la regulación emocional y el aprendizaje cooperativo favorece una convivencia más positiva porque los estudiantes aprenden a escucharse y a trabajar juntos. Los investigadores señalan que estas estrategias no solo disminuyen los conflictos, sino que fortalecen el respeto mutuo y la corresponsabilidad dentro del aula. De esta manera, se evidencia que la inclusión no se limita al acceso, sino que se consolida a través de interacciones guiadas por el respeto y la colaboración.

Para consolidar relaciones respetuosas y colaborativas en el aula, es fundamental que las actividades diarias promuevan la participación

equitativa y el reconocimiento de las habilidades individuales. El docente puede emplear dinámicas cooperativas en las que los estudiantes deban resolver retos en equipo, compartir responsabilidades y reflexionar sobre su proceso de interacción. Al hacer esto, se fomenta la empatía, la escucha activa y el sentido de pertenencia, aspectos que fortalecen un clima escolar inclusivo. Cuando los estudiantes participan en actividades estructuradas que requieren coordinación y diálogo, disminuyen las tensiones y se generan oportunidades para construir relaciones sólidas.

Otro elemento clave para promover relaciones respetuosas y colaborativas en contextos diversos es la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas que contemplen distintos estilos de aprendizaje y necesidades específicas**,** permitiendo que cada estudiante participe desde sus fortalezas. En una revisión de Cotán, Gallardo-López y López-Noguero (2024), se menciona que *"las metodologías activas y participativas, apoyadas en recursos tecnológicos y enfoques centrados en el alumnado, no solo facilitan el acceso al currículo, sino que también favorecen la comunicación y cooperación entre los estudiantes"* (p. 28), lo que evidencia la importancia de diversificar las prácticas educativas para atender equitativamente a todos. Estas estrategias, al incorporar espacios de diálogo y trabajo conjunto, contribuyen a construir ambientes donde el respeto, la colaboración y la responsabilidad colectiva son pilares del aprendizaje.

La implementación de estrategias inclusivas también demanda la participación de toda la comunidad educativa, desde las familias hasta los directivos. Diseñar normas claras de convivencia, crear comités de

apoyo y ofrecer espacios de formación continua a los docentes contribuye a que estas acciones se vuelvan sostenibles. Además, promover actividades que integren a estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje permite que todos experimenten escenarios en los que pueden aportar y aprender de los demás. Cuando la inclusión se vive de manera cotidiana, los estudiantes desarrollan un sentido profundo de respeto, cooperación y responsabilidad colectiva.

4.4 Normas de convivencia construidas con los estudiantes.

En su investigación sobre educación inclusiva y convivencia escolar, Paredes (2021) señala que "la Educación Inclusiva mejora la convivencia escolar … manifestando relaciones interpersonales de respeto y empatía" entre estudiantes con diferentes habilidades. Además, enfatiza que, para lograr esta convivencia positiva, es necesario que "cada uno de los docentes de aula estuviera preparado, en lo psicológico, lo académico y el manejo de las relaciones interpersonales" para mediar y facilitar interacciones respetuosas. Estas observaciones sugieren que las normas de convivencia construidas con estudiantes no pueden ser arbitrarias: deben estar fundamentadas en la inclusión y en la capacitación docente para gestionar la diversidad.

La construcción de normas de convivencia en los centros educativos cobra mayor significado cuando es fruto de la participación activa de los propios estudiantes, lo que fortalece su sentido de pertenencia y compromiso con la vida escolar. La investigación de García Salazar, García Salazar y Elías Bustamante (2024) demuestra que *"la participación estudiantil influye significativamente en la convivencia*

escolar en estudiantes de primero de secundaria", evidenciando mejoras cuantificables tras procesos donde los alumnos aportan en la definición de acuerdos y reglas compartidas (p. 1250). Este enfoque participativo transforma la convivencia en un ejercicio democrático, en el que las normas dejan de ser meros mandatos impuestos y pasan a ser compromisos colectivos que fomentan el respeto mutuo y la corresponsabilidad.

En un estudio sobre los retos actuales de la convivencia en escuelas de educación básica, Pérez, Sánchez y González (2022) afirman que "la convivencia escolar sana es consecuencia de todo trabajo colaborativo y empático, donde se respeta la dignidad de la persona y las reacciones establecidas son satisfactorias, libres de agresión y violencia". Según estos autores, uno de los desafíos más grandes es precisamente que las normas de convivencia recojan ese espíritu de colaboración y empatía, y no simplemente impongan sanciones punitivas. Recalcan también que la participación activa de estudiantes en la definición de esas normas fortalece su sentido de pertenencia y su compromiso con la convivencia.

Las normativas escolares construidas con los estudiantes no solo promueven el orden, sino que también refuerzan los valores democráticos y la responsabilidad social dentro de la comunidad educativa. Tume Chunga (2024) señala que *"la convivencia participativa y democrática en las escuelas peruanas enfrenta desafíos significativos, pero destaca que la participación estudiantil, normas de convivencia y manejo de conflictos son dimensiones fundamentales para fortalecer un clima escolar inclusivo"* (p. 196). Este hallazgo sugiere que cuando los estudiantes son parte activa del proceso de creación de

normas, se fomenta no solo el respeto entre compañeros, sino también la construcción de una cultura escolar donde la democracia y el diálogo son fundamentales.

Fernández (2023), en un artículo reciente sobre educación inclusiva y diversidad, afirma que “la inclusión implica transformar el sistema educativo en su conjunto para atender la diversidad de necesidades educativas de todos los niños, adolescentes y jóvenes”. En ese sentido, propone que las reglas de convivencia escolar no deben ser preestablecidas únicamente por adultos, sino acordadas con los estudiantes en espacios democráticos, lo que permite que las normas reflejen la diversidad real del alumnado. De esta forma, las reglas dejan de ser una imposición y se convierten en un compromiso colectivo que reconoce diferencias culturales, cognitivas y emocionales.

Construir normas de convivencia con la participación directa de los estudiantes no solo promueve un mayor sentido de responsabilidad, sino que también permite que esas normas sean verdaderamente inclusivas. Cuando los estudiantes participan en procesos de diálogo para definir qué comportamientos son aceptables, qué actitudes deben evitarse y cómo resolver conflictos, desarrollan una mayor conciencia sobre la diversidad en sus aulas. En este proceso, las diferencias entre ellos (culturales, lingüísticas, funcionales, sociales) dejan de verse como obstáculos, y se reconocen como oportunidades para enriquecer la convivencia.

La elaboración de normas de convivencia con estudiantes requiere estrategias pedagógicas y organizativas que faciliten la expresión libre

y responsable de opiniones y expectativas dentro de la escuela. En este enfoque, se vuelve esencial considerar espacios de diálogo estructurado y procesos reflexivos que involucren a todos los actores educativos. Por ello, estudios recientes resaltan que promover la participación estudiantil no solo mejora los indicadores de convivencia, sino que también fortalece habilidades cívicas como la toma de decisiones y la resolución pacífica de conflictos (Simancas Malla et al., 2025). Esta participación se traduce en normas que reflejan las vidas, experiencias y necesidades reales de quienes conviven diariamente en el aula, favoreciendo así un clima de respeto y colaboración.

Además, involucrar a los estudiantes en la creación de reglas de convivencia contribuye a su empoderamiento y a su formación ética. No basta con que sepan qué está permitido o prohibido: necesitan entender por qué esas normas existen, cuál es su propósito y cómo pueden ajustarlas si cambian las circunstancias. Este tipo de participación promueve la autocorrección y la negociación social, porque los alumnos se sienten dueños de las reglas, no simplemente sujetos a ellas. Esto también fortalece la cohesión grupal: cuando normas, sanciones y consecuencias son construidas de forma colectiva, se genera un sentido compartido de justicia y cooperación.

Desde la perspectiva de la diversidad educativa, las normas de convivencia participativas contribuyen a crear una escuela más equitativa y respetuosa. En un aula con estudiantes de distintas capacidades, géneros, orígenes y estilos de aprendizaje, una norma impuesta puede excluir o marginar inconscientemente a algunos. Pero si las reglas se construyen con la voz de todos, es más probable que

incluyan mecanismos de mediación, tolerancia y adaptaciones que permitan resolver conflictos interculturales, emocionales o cognitivos. Al final, estas normas no solo regulan el comportamiento: se convierten en una práctica pedagógica potente para promover la inclusión y el respeto mutuo entre estudiantes.

4.4.1 Actividad 1

Cosntrucción de normas de convivencia inclusiva

Los estudiantes leen (de forma individual o grupal) un texto breve seleccionado por el docente sobre:

- Inclusión educativa,
- Diversidad en las aulas,
- Resolución de conflictos,
- Estrategias para la convivencia,
- Trabajo colaborativo.

Luego responden:

1. ¿Qué estrategias inclusivas se mencionan?
2. ¿Qué obstáculos para la convivencia aparecen?
3. ¿Qué actitudes favorecen relaciones respetuosas?

Los estudiantes se dividen en grupos pequeños. Cada grupo recibe una tarjeta con un caso o situación realista del aula (ejemplos):

- Un estudiante que habla otra lengua y no participa.
- Un conflicto por falta de respeto en grupo.
- Un niño que no sigue instrucciones y afecta al grupo.
- Un compañero con TDAH que presenta dificultades de autorregulación.
- Un equipo que excluye a alguien en actividades de trabajo colaborativo.

Tarea del grupo:

1. Identificar qué problema de convivencia e inclusión se presenta.
2. Analizar qué estrategias inclusivas podrían aplicarse (del capítulo).
3. Proponer una solución respetuosa y colaborativa.
4. Escribir *una norma de convivencia inclusiva* relacionada con el caso.

4.5 CONCLUSIÓN

El desarrollo de este capítulo permite comprender que la convivencia escolar no se construye únicamente a partir de normas, sino desde las relaciones humanas que se tejen día a día en la escuela. La diversidad presente en las aulas —en formas de pensar, aprender, sentir y convivir— exige una mirada sensible y comprometida que reconozca al otro como legítimo y valioso. Cuando la convivencia se aborda desde la inclusión, se convierte en una oportunidad para fortalecer el aprendizaje colectivo y el sentido de comunidad.

A lo largo del capítulo se evidencia que la diversidad no solo enriquece el aprendizaje académico, sino también el desarrollo social y emocional de los estudiantes. Compartir el aula con personas diferentes favorece la empatía, el respeto y la cooperación, siempre que existan estrategias pedagógicas que orienten estas interacciones. La convivencia inclusiva se construye cuando el aula se transforma en un espacio seguro, donde cada estudiante se siente escuchado, aceptado y capaz de participar.

Las estrategias inclusivas analizadas muestran que promover relaciones respetuosas y colaborativas no es resultado del azar, sino de una intencionalidad pedagógica clara. El trabajo cooperativo, el diálogo, la mediación de conflictos y la educación socioemocional permiten que los estudiantes aprendan a convivir, a resolver diferencias y a asumir responsabilidades compartidas. Estas prácticas fortalecen el clima escolar y previenen situaciones de exclusión, discriminación o violencia.

Asimismo, la construcción participativa de normas de convivencia se presenta como una práctica profundamente formativa. Cuando los estudiantes participan en la definición de reglas, sanciones y acuerdos, desarrollan un mayor sentido de pertenencia y compromiso con la vida escolar. Las normas dejan de ser imposiciones externas y se convierten en acuerdos colectivos que reflejan la diversidad y las necesidades reales del grupo.

En síntesis, este capítulo reafirma que la convivencia inclusiva es un proceso continuo que requiere el compromiso de toda la comunidad educativa. Valorar la diversidad, promover relaciones respetuosas y construir normas de manera participativa son acciones que humanizan la escuela y la convierten en un espacio donde aprender a convivir es tan importante como aprender contenidos académicos.

4.6 GLOSARIO

Convivencia escolar: Conjunto de relaciones, interacciones y prácticas que se desarrollan en la comunidad educativa y que permiten vivir juntos de manera respetuosa, pacífica y solidaria.

Diversidad: Presencia de diferencias individuales entre los estudiantes en aspectos culturales, sociales, emocionales, cognitivos y funcionales, que enriquecen la vida escolar.

Aprendizaje colectivo: Proceso mediante el cual los estudiantes aprenden juntos, compartiendo experiencias, saberes y responsabilidades, favoreciendo la cooperación y el respeto mutuo.

Relaciones respetuosas: Vínculos basados en el reconocimiento del otro, la empatía, la escucha activa y la aceptación de las diferencias.

Estrategias inclusivas: Acciones pedagógicas y organizativas que promueven la participación equitativa, la colaboración y el respeto dentro del aula y la comunidad educativa.

Normas de convivencia: Acuerdos que regulan la vida escolar y orientan el comportamiento de los estudiantes, construidos para favorecer una convivencia justa y respetuosa.

Participación estudiantil: Involucramiento activo de los estudiantes en la toma de decisiones, la construcción de normas y la resolución de conflictos dentro del entorno escolar.

Empatía; Capacidad de comprender y respetar los sentimientos, pensamientos y experiencias de los demás, fundamental para una convivencia inclusiva.

Clima escolar: Ambiente emocional y social que se vive en la escuela, influenciado por las relaciones, las normas y las prácticas educativas.

CAPÍTULO V

5 EXPERIENCIAS DE LA DIVERSIDAD EN LAS AULAS (RELATOS)

No podríamos referirnos a la Inclusión, la diversidad, la alteridad, capacitismo; solo desde una perspectiva teórica, no solo desde nuestra experiencia; consideramos que debe existir dentro de este libro, las opiniones, los relatos, las experiencias positivas y negativas (a la final experiencia), de las propuestas y demás, de uno de los principales actores de este camino tan complejo, de estos encuentros tan maravillosos con los demás dentro y fuera de las aulas de clases: El equipo docente.

En este último capítulo rescatamos lo mencionado en esas conversaciones con algunos docentes, algunas muy similares a las de nosotros, otras desde un punto de vista muy diferente, pero siempre con ese componente que solo la práctica y las vivencias ofrecen. Deseamos de todo corazón que los que puedan acercarse a este libro puedan acompañarnos a este arduo trabajo, Creemos que conocer, valorar y respetar la diversidad dentro de los diferentes espacios, se convierten en la clave para poder incluirnos todos; juntos podremos romper esas barreras paradigmáticas que nos han impuesto muchos sistemas , en donde nos han hecho creer que incluir es sinónimo de discapacidad, de hacer algo diferente para algunos, que la normalidad solo es de nosotros los que aparentemente somos la mayoría.

Agradecemos mucho que docentes de escuelas y colegios, hayan podido compartir desde sus espacios diversos, con valentía, comprometiéndose

y estar dispuestos para poder alcanzar una escuela que pueda acoger a todos y sea de todos; con visibilidad y participación desde todos los espacios.

Hemos utilizado una guía de cuestiones y eventos importantes que consideramos fueron el punto de partida para establecer esas conversaciones que permitan compartir sus prácticas dentro y fuera de las aulas: ¿Cómo ha conocido la inclusión? ¿En qué ha cambiado el termino y la definición al momento de involucrarse y también ser incluidos? ¿Qué tan difícil ha sido enseñar a alguien que no está dispuesto o no le gusta aprender de la misma manera? Entre otras preguntas que aportan la retroalimentación de lo que hemos tratado de abordar en este libro.

5.1 OBJETIVOS

5.1.1 Objetivo general

Visibilizar y comprender la diversidad presente en las aulas a través de relatos de experiencias educativas reales, promoviendo una mirada empática y reflexiva que permita reconocer la inclusión como un proceso humano, cotidiano y transformador en la práctica docente.

5.1.2 Objetivos específicos

- Explorar experiencias educativas que evidencien cómo la diversidad se manifiesta en la vida diaria del aula, reconociendo los desafíos y aprendizajes que emergen de estas situaciones.

- Reflexionar sobre el rol del docente y de la comunidad educativa en la construcción de respuestas inclusivas, a partir de vivencias que ponen en diálogo la teoría con la práctica.

- Valorar los relatos como herramientas pedagógicas que favorecen la sensibilidad, la empatía y el compromiso ético con una educación que reconoce y respeta las diferencias.

5.2 La diversidad, ¿un encuentro con las singularidades de todos?

Verónica: Como docente de filosofía desde hace muchos años he podido trabajar con un sinnúmero de estudiantes, pero en una ocasión tuve la oportunidad de trabajar con un estudiante con discapacidad intelectual, y comencé a actuar desde lo que me habían enseñado o escuchado sobre lo que era inclusión; me sorprendí, pues no era lo que yo esperaba, todo lo que quería hacer y había visto en libros y escuchado en capacitaciones, no se pudo aplicar para ese caso.

Carolina: Soy docente de escuela, me pude dar cuenta que la inclusión no solo se basa en acceso a la escuela, justamente de los "niños especiales", sino de la participación, y crear condiciones reales para todos los alumnos en el proceso de enseñanza – aprendizaje de acuerdo a las necesidades de todos ellos.

Maritza: Considero que saber el diagnóstico es muy importante, ya que nos brinda a los docentes una guía para saber cómo implementar las adaptaciones curriculares para que a esos estudiantes que se les hace difícil aprender podamos implementar las estrategias que también les permita aprender de acuerdo a su capacidad

Luis: Algo muy importante es enseñar a los compañeros de los estudiantes con necesidades educativas especiales a que puedan respetar a todos, sin importar que sean diferentes a ellos, porque todos los estudiantes son iguales y no podemos rechazarlos, porque todos podemos aprender.

Yenni: me he desempeñado como directora de una escuela fiscal y he podido ver la diversidad estudiantil que año a año ingresan a la institución , no solo con discapacidad, sino también , de otras regiones, de otras culturas, hasta de otras religiones, pero también hay un grupo de estudiantes con discapacidad o problemas de aprendizaje que ingresan , y siempre he creído que después de lo que padezcan siguen siendo alumnos y hay que hacer todo lo posible para que puedan aprender juntos, eso es responsabilidad del docente también.

Sofia: La inclusión está bien, saber que los niños especiales forman parte del aula también, yo como profesora de 2do de básica siempre estoy dispuesta y los recibo con mucho cariño a todos los niños, pero es muy difícil, ya que existen dos problemas muy grandes dentro de las escuelas; hay demasiados estudiantes dentro del aula, a veces hasta 40 niños; también existen muy pocas capacitaciones, o si las hay no solventan nuestras dudas para saber cómo implementarlas dentro del aula.

Maximiliano: Soy profesor de séptimo grado de educación básica, en mi aula todos son diferentes, cada uno tiene una característica importante, y esa aporta al aula y al aprendizaje de los demás, en mi aula hay niños con necesidades educativas especiales, pero todos los

tratamos por su nombre no por su discapacidad. Creo que la diversidad es más importante que la inclusión, en la escuela todos estamos incluidos, hasta los profesores, todos debeos aprender de todos, creo que a veces hacer algo diferente para algún estudiante especifico también se convierte en exclusión; sé que es muy difícil, pero no imposible, a veces solo nos preocupamos por mantener a los niños con necesidades educativas especiales ocupados para no desatender a los demás estudiantes, pero con esa práctica los separamos del grupo, y muchos creen que eso se llama inclusión, si es así, si ese es el discurso de muchos, entonces la inclusión está mal, por eso en mi aula practicamos el respeto a la diversidad.

Lorena: dentro del aula los estudiantes con discapacidad son incluidos a los grupos de trabajo para que reciban apoyo por parte de sus compañeros, ayudándoles a desarrollar sus habilidades, de esta manera valoran la diversidad mediante la atención que les dan sus compañeros, ya que ellos también tienen derecho a poder educarse. Esto también ayuda a los demás estudiantes porque desarrollan la solidaridad, la empatía y la diversidad.

Katiuska: La inclusión debe ser entendida como una mera de asegurar que todos los estudiantes puedan tener acceso a una educación de calidad, sin importante sus necesidades educativas especiales, en el Ecuador hay políticas específicas que exigen a todas las instituciones educativas que ene incluir a todos los estudiantes a las escuelas.

Si tomamos en cuenta la diversidad del aula, podríamos decir que cada estudiante es un mundo diferente, a veces pensamos que el objetivo es

de algún momento es ser iguales, pero eso nunca va a pasar, hay que darle importancia a las diferencias y a la diversidad, solo de esa manera podemos incluir de verdad.

Jimena: Los estudiantes deben tener acceso a la educación de calidad, independientemente a las características y habilidades que puedan tener, a veces los docentes no nos sentimos completamente preparados, no sabemos cómo preparar una clase diversa, siempre pensamos que todos deben aprender de la misma forma, es mentira cuando un docente dice que si valoran la diversidad, ya que la mayoría de veces observamos sus clases, a mí me ha tocado ser evaluadora de los docentes y cuando veo sus clases y tiene algún niño con necesidades educativas especiales solo a él le hacen actividades diversas, y los demás deben aprenden a través de las mismas actividades. La diversidad no solo está en un solo estudiante, sino en todos.

5.3 La familia y la inclusión educativa ¿no están vinculados?

Byron: la familia se debe incluir de manera positiva en el proceso de inclusión de sus hijos, en primer lugar, brindado las estrategias de acompañamiento a todo lo que se hace en la escuela para poder potenciar su aprendizaje desde casa, ya que el vínculo emocional que tiene ellos con sus hijos les hará sentir el apoyo dentro de su educación y ayudará al docente a sentirse respaldado en las tareas que se envían a casa.

Martha: soy docente de colegio, en mis años como educadora de básica superior y bachillerato en el área de matemáticas me he encontrado con muchos casos de estudiantes que no saben absolutamente nada en mi asignatura, a lo mucho reconoce números y saben sumar; me acerco a

preguntar a las autoridades, las cuales me han sabido responder que al estudiante lo han incluido en algunas instituciones y ha podido pasar con la base, pero en el aula no demuestra saber nada en el área. Entiendo que el deseo de muchos padres es darle lo mejor para sus hijos y en eso está de darles una buena educación, sin embargo, en algunos casos los padres se ponen una venda en los ojos y piensan que poniendo a sus hijos en una escuela regular van a aprender más, y la realidad no es así. Algunos de los estudiantes con los cuales he podido trabajar muestran una inestabilidad emocional porque se sienten obligados a venir a clases y observar cómo sus compañeros trabajan y ellos no pueden, he tratado de cambiarles las actividades, pero ellos se resisten, quieren compartir con sus compañeros los aprendizajes, a veces sufren y lloran, pero los padres creen que es lo que necesita su hijo y no es así.

Jonathan: Soy profesor de Ciencias Naturales y he vivido situaciones complejas con estudiantes que presentan dificultades significativas para comprender conceptos básicos. Recuerdo a un joven que no lograba seguir instrucciones simples y se frustraba con facilidad. Sus padres insistían en que "solamente necesitaba esforzarse", pero ignoraban la evaluación psicopedagógica que recomendaba apoyos especializados. Para mí fue un reto enorme equilibrar el ritmo del curso con las necesidades de él. Al final, trabajamos con fichas visuales y experimentos adaptados, y aunque avanzó despacio, logró sentirse parte del grupo. Comprendí que la verdadera inclusión exige trabajo conjunto, no solo la presencia del estudiante en el aula.

Sandra: Imparto Lengua y Literatura, y cada ciclo lectivo me encuentro con estudiantes que viven la diversidad desde múltiples ángulos:

dificultades de lectura, problemas de lenguaje, trastornos socioemocionales o contextos familiares complejos. Una vez tuve una estudiante con discapacidad intelectual leve que era muy participativa, pero tardaba mucho en comprender instrucciones. La clave fue reorganizar mis criterios de evaluación. Cuando dejé de comparar su desempeño con el "promedio esperado" y me concentré en sus progresos personales, pude ver cuánto crecían sus habilidades reales. La experiencia me enseñó que inclusión significa aprender a mirar el avance desde nuevas perspectivas.

Carlos: Como docente de Educación Física, he tenido estudiantes con diversidad motriz y cognitiva. Recuerdo a un joven con discapacidad intelectual que no seguía reglas de los juegos grupales y sus compañeros se molestaban. En lugar de excluirlo de las actividades, diseñé pequeños roles: cuidar los materiales, ser asistente del profesor, marcar tiempos. Con el tiempo, sus compañeros empezaron a integrarlo naturalmente. Fue una lección personal: la inclusión no solo está en el currículo, sino también en la creatividad del docente para construir participación auténtica.

Verónica: Trabajo en inicial y primer grado. He recibido niños con diagnósticos claros y otros sin diagnóstico, pero con evidentes necesidades educativas especiales. Una niña en particular no hablaba casi nada y evitaba el contacto visual. Sus padres insistían en que era "tímida", pero rápidamente noté que necesitaba intervención profesional. Después de trabajar con pictogramas, rutinas visuales y apoyo psicopedagógico, la niña empezó a comunicarse mejor. Esa

experiencia reafirmó mi convicción de que la diversidad no es un obstáculo, sino un llamado a transformar nuestras prácticas diarias.

Fernando: Soy docente de Historia y uno de los relatos que más me marcó fue el de un estudiante con TDAH que no podía permanecer quieto ni seguir el ritmo tradicional de clase. Sus compañeros se desesperaban y algunas autoridades sugerían medidas sancionadoras. Pero cuando empezamos a trabajar con pausas activas, actividades cortas y roles dinámicos, su desempeño cambió notablemente. Comprendí que muchos estudiantes no fallan porque no quieren aprender, sino porque necesitan que su manera de aprender sea reconocida y respetada.

REFERENCIAS

Pérez Pedregosa, A. (2023). Educación inclusiva y atención a la diversidad: Retos actuales para la equidad educativa. *Retos XXI: Revista de Educación para el Siglo XXI, 7*(1), 1–12. https://revistaseug.ugr.es/index.php/RETOSXXI/article/view/28152

Delgado Pincay, J. A. (2023). Educación inclusiva y atención a la diversidad: Un desafío para la práctica docente en la educación básica. *Simbiosis, 6*(1), 1–10. https://revistasimbiosis.org/index.php/simbiosis/article/view/103

Torres-Montalvo, L. M., González-Cárdenas, J. E., & Almachi-Clavijo, M. A. (2023). Educación inclusiva y atención a la diversidad en el aula: Retos y perspectivas pedagógicas. *Hallazgos21, 8*(2), 68–80. https://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/article/view/612

UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*.

Cabrera-Vintimilla, J. A., Vinueza-Cevallos, J. P., & Herrera-Paredes, K. M. (2024). Formación docente y atención a la diversidad: Claves para una educación inclusiva. *Revista Iberoamericana de Investigación en Educación, 4*(1), 1–15. https://www.riied.org/index.php/v1/article/view/175

Álvarez Molina, M., & Rodríguez, J. (2023). Incorporación de indicadores de inclusión educativa en la formación inicial del

profesorado. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(48), 358–376.

Barrios Palacios, Y. D., Fabre Cavanna, J. E., Zambrano Miranda, D., Guerrero Ávila, Z. E., & Ortiz Aguilar, W. (2021). La interacción profesor–estudiante–grupo como sustento de la calidad de la clase de educación física. *Universidad y Sociedad*, 13(4), 12–21.

Cano-Muñoz, M. Á., & Gómez-Núñez, M. I. (2020). Actitudes hacia la diversidad del alumnado en Educación Infantil. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 241–255. https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100241

Collantes Conde, J. L., Ubilda Borja Villamar, J., & Mendieta Toledo, L. (2022). Relatos de vida de profesores universitarios: Alteridad y otredad en las prácticas universitarias. *Revista Franz Tamayo*, 4(10), 45–65.

Díaz Rodríguez, L. M., Ward Bringas, S. E., & Díez Palomar, F. J. (2022). Grupos interactivos: Una actuación educativa de éxito superadora de barreras culturales pro educación inclusiva. *Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 4757–4773. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1830

Fernández, L., & Rodríguez, G. (2019). "Mejorar la convivencia": Una relectura analítica de experiencias innovadoras en escuelas latinoamericanas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 81(1), 95–116.

Ferrer, Á., & Gortázar, L. (2021). *Diversidad y libertad: Reducir la segregación escolar respetando la capacidad de elección de centro* (EsadeEcPol Insight No. 29). EsadeEcPol – Save the Children.

Gallego, D. J., Alonso, C. M., & Melaré Vieira Barros, D. (2022). Estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza: Propuestas pedagógicas para la transformación de la educación. *Revista de Estilos de Aprendizaje / Journal of Learning Styles*, 15(30), 1–18.

Gallegos López, T. del C. (2022). Aprendizaje y participación sin barreras: Una respuesta a las necesidades del aula regular. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 35, 194–214. https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2731

García-Oliveros, G. (2022). Posibilidades de la diversidad: Una perspectiva crítica en educación matemática a través del enfoque desigualdad social. *Revista Colombiana de Educación*, (86), 305–320. https://doi.org/10.17227/rce.num86-12077

González-San Martín, I. G., Pérez-Wilson, C., & Díaz-González, A. M. (2024). Percepciones de la comunidad escolar en torno a los valores: Retos para la inclusión en Chile. *Revista Colombiana de Educación*, (92), 347–369. https://doi.org/10.17227/rce.num92-17224

Larrazabal, S., Palacios, R., & Espinoza, V. (2021). Inclusión de estudiantes sordos/as en escuelas regulares en Chile: Posibilidades y limitaciones desde un análisis de prácticas de aula. *Revista*

Latinoamericana de Educación Inclusiva, 15(1), 75–93. https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000100075

López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: Una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 131–160.

Manghi, D., Conejeros Solar, M. L., Bustos Ibarra, A., Aranda Godoy, I., Vega Córdova, V., & Díaz Soto, K. (2020). Comprender la educación inclusiva. *Cadernos de Pesquisa*, 50(175), 114–135. https://doi.org/10.1590/198053146605

Márquez Moreira, G. M., & Cueva Gaibor, D. A. (2020). La educación inclusiva desde la normativa jurídica internacional y ecuatoriana, en el contexto universitario. *Revista Conrado*, 16(76), 459–465.

Marzo Peña, A., Rodríguez Fleitas, X., & Fresquet Pedroso, M. M. (2022). La lengua de señas: Su importancia en la educación de sordos. *VARONA. Revista Científico-Metodológica*, (75).

Merino, M., Vargas, E., Catota, P., & Toro, D. (2021). Lengua de señas y su importancia en la formación de docentes de Educación Inicial de la ciudad de Quito. *Revista Científica Élite*, 3(1), 45–56.

Pérez Guzmán, E. M., Sánchez Rivera, W. A., & Gonzáles Soto, V. A. (2022). Desafíos de la convivencia escolar en la educación básica regular. *Horizontes*, 6(26), 2296–2309. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.492

Ramírez-López, L. J., Perdomo Romero, A. C., & Monsalve Cuartas, A. P. (2017). Estrategias de inclusión en contextos escolares. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 13(1), 15–27.

Tufiño Santamaría, A. A., Piñera Concepción, Y. C., & Martínez Isaac, R. (2025). Estrategias pedagógicas para la convivencia escolar en los estudiantes de tercer año. *Dominio de las Ciencias*, 11(2), 961–981.

Zhizhko, E. A. (2020). Inclusión de los niños con capacidades diferentes en escuelas regulares en México: Propósitos y realidad. *Andamios*, 17(43), 249–270. https://doi.org/10.29092/uacm.v17i43.774

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *6*(1), 7–16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Booth, T., & Ainscow, M. (2020). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (4th ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

Calero, M., Ponce, J., & Ruiz, L. (2024). Educación inclusiva y políticas públicas: Desafíos para la formación docente en América Latina. *Polo del Conocimiento*, *9*(3), 112–129.

Castillo Romero, M. (2021). Educación inclusiva y atención a la diversidad: Un enfoque desde la práctica docente. *Revista Conrado, 17*(80), 245–252.

Echeita, G. (2021). La educación inclusiva como derecho: Claves para pensar su desarrollo en la práctica. *Revista de Educación Inclusiva, 14*(2), 11–25.

Ferrer, A., & Gortázar, L. (2021). Educación inclusiva y desigualdad educativa: Retos para los sistemas escolares. *Revista de Educación*, (392), 11–34.

Gallegos López, J. (2022). La diversidad en el aula: Retos y oportunidades para la educación inclusiva. *Revista Educación y Sociedad, 20*(1), 59–73.

Garland-Thomson, R. (2015). *Extraordinary bodies: Figuring physical disability in American culture and literature*. Columbia University Press.

Hernández, R. (2009). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Hernández, R. (2018). Enfoques metodológicos en investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 20*(3), 1–15.

Jiménez, L., & Mesa, F. (2020). Diversidad, inclusión y equidad en educación: Perspectivas actuales. *Revista Educación y Desarrollo Social, 14*(2), 33–49.

Mantuano, J., Cedeño, R., & Zambrano, P. (2023). Prácticas pedagógicas inclusivas en instituciones educativas ecuatorianas. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada YACHASUN, 7*(2), 88–104.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). *Lineamientos para la atención a la diversidad en el sistema educativo nacional*. https://educacion.gob.ec

Peers, D. (2012). Interrogating disability: Critical approaches to inclusive education. *Disability & Society, 27*(4), 555–569. https://doi.org/10.1080/09687599.2012.662827

Sánchez, M., & Cáceres, M. (2022). Atención a la diversidad y prácticas inclusivas en contextos escolares latinoamericanos. *Revista de Investigación Educativa, 40*(1), 95–112.

Toboso, M. (2021). Capacitismo y diversidad funcional: Aportes desde los estudios críticos de la discapacidad. *Revista Española de Discapacidad, 9*(2), 7–24. https://doi.org/10.5569/2340-5104.09.02.01

UNESCO. (2020). *Educación inclusiva: Garantizar el acceso, la participación y el*

aprendizaje de todos los estudiantes. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718

UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707

Valdés, R., & Pérez, C. (2021). Cultura escolar e inclusión educativa: Construcción de comunidades que aprenden juntas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 15*(2), 67–84.

Vega, V., & Hederich, C. (2015). Diferencias individuales y educación: Implicaciones para la práctica pedagógica. *Revista Colombiana de Educación*, (68), 173–194.

Vigo, J., Arnaiz, P., & López, M. (2023). Barreras y facilitadores de la educación inclusiva desde la voz del profesorado. *Revista de Educación Inclusiva, 16*(1), 45–62.

Young, I. M. (2014). *Justice and the politics of difference*. Princeton University Press.

Recursos Académicos. (2015). *Una misma prueba para todos* [Imagen]. *Innovación y Mejoras Educativas*. https://innovacionymejoraseducativas.blogspot.com/2015/12/una-misma-prueba-para-todos.html

Cagua Dávila, G. P., Arcalles Pacheco, A. Y., Díaz Azú, E. T., Rebolledo Monge, S. E., & Choéz Indio, M. M. (2025). *Educación inclusiva en Ecuador: la interacción entre estilos de aprendizaje y diversidad cultural*. *Arandu UTIC, 12*(3), 1059–1073.

Camacho Porras, C. A. (2026). *Comunidades de aprendizaje en el contexto educativo*. *Revista Internacional de Comunidades, 6* (2)

Barcia Cedeño, E. I., Tambaco Quintero, A. R., Montaño Escobar, E., Barcia Garófalo, Á. R., & Mendoza Almeida, J. J. (2025). *Transformar la escuela desde el aula: experiencias inclusivas y colaborativas que resignifican la enseñanza y el aprendizaje*. *Arandu UTIC, 12*(2), 3548–3555.

Vera Pazmiño, J. (2023). *Estrategias metodológicas inclusivas: El aprendizaje por proyectos con enfoque en el Diseño Universal para el Aprendizaje*. **Código Científico Revista de Investigación, 4**(1), 461–483.

Núñez, D. R., & Culque, C. A. (2025). *Impacto de las estrategias de aprendizaje colaborativo en la inclusión de estudiantes con NEE: Una revisión documental*. **Polo del Conocimiento, 10**(11), 1100–1119.

Cotán, A., Gallardo-López, J. A., & López-Noguero, F. (2024). *Inclusive methodological strategies for students with disabilities in higher education: Content analysis through Scopus*. **Publicaciones, 54**(2), 15–35.

García Salazar, M. A., García Salazar, V. R., & Elías Bustamante, C. A. (2024). *La participación estudiantil en la convivencia escolar en estudiantes de primero de secundaria de una institución educativa pública, Ica 2023*. Revista de Climatología, 24, 1250–1271. https://rclimatol.eu/2024/02/28/la-participacion-estudiantil-en-la-convivencia-escolar-en-estudiantes-de-primero-de-secundaria-de-una-institucion-educativa-publica-ica-2023/

Tume Chunga, L. M. (2024). *Estado de la convivencia participativa y democrática en estudiantes de educación básica en Perú*. Revista Scientific, 9(33), 196-211. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.33.9.196-211

Simancas Malla, F. M., Trujillo Cumbal, M. P., Reyes Ordóñez, J. P., Chacha Chaguan, N. J., Becerra Arevalo, J. C., & Conforme Zambrano, T. E. (2025). *El impacto de la participación estudiantil en la toma de decisiones dentro de la comunidad escolar en estudios sociales*. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9(1), 1-14. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16137

Fernández, M. (2023). Educación inclusiva y diversidad: Retos actuales para la convivencia escolar. *Revista Iberoamericana de Educación Inclusiva, 17*(1), 45–60.

Fernández, J., & Rodríguez, A. (2019). Convivencia escolar y prácticas colaborativas: Estrategias para la mejora institucional. *Revista de Educación*, (385), 89–108.

Lira, A., Barrios, M., & Barbosa, L. (2013). La convivencia escolar: Un análisis desde la exclusión e inclusión. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 43*(2), 65–88.

Paredes, A., & Zavaleta, M. (2021). Educación inclusiva y convivencia escolar en instituciones educativas públicas. *Revista Científica de Educación*, *15*(3), 112–128.

Pérez, R., Sánchez, L., & González, M. (2022). Retos actuales de la convivencia escolar en la educación básica. *Revista Educación y Sociedad, 20*(2), 33–49.

Ramírez-López, J., Morales, P., & Cárdenas, S. (2017). Estrategias inclusivas para fortalecer la convivencia escolar. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *11*(1), 95–110.

Tufiño Santamaría, M., Piñera Concepción, L., & Martínez Isaac, J. (2025).

Mediación escolar, regulación emocional y aprendizaje cooperativo en contextos inclusivos. *Revista Educación y Convivencia, 9*(1), 1–18.

ANEXOS

MATRIZ DE IDENTIFICACIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIFICAS

N.º	Apellidos y Nombres	Grado/ Curso	Enfermedad/ Trastorno/ Deficiencia/ Discapacidad/ Vulnerabilidad	Características	Necesidad Educativa Especifica

Diversidad e inclusión: caminos hacia una educación para todos, se publicó en el mes de noviembre de 2026.

ISBN: 978-9907-802-54-2

Grupo Editorial BLR
Ecuador
Cel: +593 98 320 4362
https://grupoblr.com/
publicaciones@grupoblr.com

BIOGRAFÍA DE AUTORES

Hugo Ricardo Caicedo Ibáñez:
Licenciado en Ciencias de la Educación Especialización Piscología Educativa y Orientación Vocacional (Universidad Técnica de Machala) Master en Educación Especial Docente de la Universidad Técnica de Machala, Carrera de educación Inicial Interprete Lengua de señas ecuatoriana.

Marlon Estuardo Carrión Macas:

Doctor en Educación, Máster en Psicología de la Educación, Psicólogo Educativo y Abogado. Docente universitario de grado y posgrado en instituciones nacionales e internacionales. Investigador, autor de publicaciones científicas y director de proyectos, especializado en psicopedagogía, neuroeducación, psicología del aprendizaje, desarrollo e inclusión educativa.

DIVERSIDAD E INCLUSIÓN: CAMINOS HACIA UNA EDUCACIÓN PARA TODOS

Estimado lector, este libro constituye una reflexión crítica sobre los procesos de inclusión y diversidad en el ámbito educativo escolar y universitario, superando concepciones discursivas abstractas para situarse en las prácticas pedagógicas y socioculturales concretas. Su propósito central es desmontar las estructuras históricas de normalización y homogeneización que han impuesto barreras a la participación estudiantil, promoviendo una educación equitativa y humanamente sostenible a través de la revisión normativa y el rescate de experiencias situadas.

A lo largo de sus capítulos, la obra cuestiona las lógicas tradicionales de «normalidad», capacitismo y asistencialismo que condicionan la cultura institucional y las expectativas docentes. Demuestra que la exclusión no surge del individuo, sino de su interacción con un sistema que desatiende la diversidad como valor formativo. Por ello, postula la inclusión no como una integración meramente física o administrativa, sino como una transformación ética y estructural.

Asimismo, el texto contextualiza las directrices internacionales y normativas en el ámbito latinoamericano y ecuatoriano, abordando las tensiones y avances en materia de derechos humanos y respeto a la alteridad. Lejos de concebir la diversidad como un déficit, la asume como una dimensión constitutiva de la vida escolar que exige respuestas pedagógicas flexibles. En consecuencia, la obra se consolida como un aporte reflexivo para docentes, investigadores y gestores educativos, orientado a problematizar las prácticas y fortalecer una educación sustentada en la justicia y la dignidad humana.

GRUPO BLR

Grupo Editorial BLR
Ecuador
Cel: +593 98 320 4362
https://grupoblr.com/
publicaciones@grupoblr.com

ISBN: 978-9907-802-54-2

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
1969